

Leseforståelse i ungdomsskolen

*Om hvordan lærere underviser i forståelse av
fagtekster*

Lene Thon



Masteroppgave i Master i lesing og skriving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Leseforståelse i ungdomsskolen

Om hvordan lærere underviser i forståelse av fagtekster



Copyright Lene Thon

2014

Leseforståelse i ungdomsskolen. Om hvordan lærere underviser i forståelse av fagtekster.

Lene Thon

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål

I et samfunn hvor det å være i stand til å forstå kompliserte tekster er nødvendig for å beherske sitt liv, ønsket jeg å rette fokus på hvordan og i hvilken grad leseforståelse undervises i ungdomsskolen. Det formidles gjennom undersøkelser og kartlegginger som PISA og Nasjonale prøver at elever i norsk ungdomsskole ikke i tilstrekkelig grad forstår innholdet i, eller er i stand til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring og utvikling. Den første PISA-rapporten som indikerte dette, kom allerede i 2000. Kunnskapen om viktigheten av leseforståelsesundervisning bør derfor nå, 14 år senere, ha nådd norske lærere og klasserom.

Problemstilling

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan underviser lærere i ungdomsskolen elevene i forståelse av fagtekster?

Etter en vurdering av hva forskning fremhever som viktige komponenter i leseforståelse (Bråten, 2007), er problemstillingen presisert til leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper, ordforråd og forståelsesstrategier. Jeg reiser også tilleggsspørsmål rundt hva som skal til for at lærerne skal undervise (mer) i leseforståelse.

Metode og materiale

Det brukes kvalitative datainnsamlingsmetoder i studien, hvor intervju er den sentrale. Det er også gjort klasseromsobservasjoner. Intervjuutvalget består av seks lærere på tre forskjellige ungdomsskoler på det sentrale Østlandet. Utvalget ble gjort først ut fra geografisk og praktisk tilgjengelighet. Etter henvendelser til skolenes rektorer/avdelingsledere utgjør utvalget alle lærerne som sa seg villige til å delta. Kriteriet for deltagelse var at lærerne måtte undervise i norsk, samfunnsfag, rle eller naturfag. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av diktafon, og jeg har selv gjort intervjutranskripsjoner og analyse. Klasseromsobservasjonene er gjort ved en fjerde skole i samme geografiske område. Jeg har gjort fire observasjoner, hver på én skoletime (45 min), hos fire forskjellige lærere. Fagene i disse timene var samfunnsfag, naturfag og rle. Også sammenfatning og analyse av observasjonsdata har jeg gjort selv.

Resultater og konklusjoner

Nesten alle lærerne i intervjuene sier at de underviser i leseforståelse. Slik undervisning forekom også i alle de observerte undervisningsøktene. Det kan imidlertid synes som denne undervisningen ikke nødvendigvis er eksplisitt og uttalt. Dialog er en sentral metode.

Innenfor de tre fokusområdene mine viser det seg at lærerne underviser med fokus på forkunnskaper, men da først og fremst ved å *aktivisere* elevenes forkunnskaper, i liten grad for å *skape* eller *bedre* forkunnskaper. Undervisning med fokus på ordforråd foregår hyppig hos alle de ti lærerne i utvalget. Metodene som brukes her, dreier seg først og fremst om å identifisere ukjente ord og gi forklaring på disse. Undervisning i strategier for å kunne forstå ukjente ord forekommer nesten ikke i utvalget. Utsagnsdata fra lærerne når det gjelder undervisning i forståelsesstrategier gir et svært positivt inntrykk; fem av de seks lærerne sier at de underviser i forståelsesstrategier regelmessig i arbeidet med fagene. Fire lærere sier at skolen har felles forståelsesstrategier som er vedtatt at alle lærerne skal bruke. Strategiene i resiprok undervisning forekommer i liten grad i utvalget.

Konklusjon: De utvalgte lærerne i ungdomsskolen underviser i leseforståelse med et stort fokus på å identifisere og lære fagbegreper. Foregripelse av tekstinnhold og å trekke inn og aktivisere elevenes forkunnskaper er også sentralt. Noe strategiundervisning finner også sted. I alt dette arbeidet er dialog, mest lærerstyrt i hel klasse, sentralt. Det foregår lite undervisning rettet mot å lære elevene selv å finne ut nye ords betydning, og undervisning for å bedre eller skape forkunnskaper forekommer sjelden i utvalget. Når det gjelder spørsmålet om hva som skal til for at lærerne skal undervise mer i leseforståelse, er de viktigste svarene tid, kunnskap om metodikk og at lærerne må oppdage hvor gunstig effekt slik undervisning har på elevenes læring og motivasjon.

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på et toårig studium i lesing og skriving i skolen, 5.-10. trinn. Det har for meg vært et svært givende studium, og i forelesningene opplevde jeg virkelig å lære fra de beste. Jeg har lært mye om fagfeltet disse to årene, ikke minst gjennom arbeidet med masteroppgaven. I et kjempestort fagfelt har jeg gjennom arbeidet med oppgaven opplevd å få ting på plass på en sånn måte at jeg nå føler meg beredt på å gå ut i ”felten” og ta den nye kompetansen i bruk. Jeg føler meg sikker på at jeg har blitt en bedre lærer gjennom denne prosessen.

Det hadde ikke vært mulig å studere praksis uten at noen lot seg studere. Derfor vil jeg rette en varm takk til de seks lærerne som ga av sin dyrebare tid og lot meg få intervju dem, og til de fire lærerne som lot meg få observere deres undervisning. Som sagt: denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere.

Jeg vil også takke arbeidsgiveren min for at dere valgte å satse på meg og la til rette for at jeg kunne ta denne videreutdanningen.

Ikke minst vil jeg si tusen takk til førstelektor Eva Michaelsen som har vært min veileder. Det har betydd mye at du har uttrykt interesse for og tro på prosjektet mitt, og dine konstruktive og grundige tilbakemeldinger underveis har vært gull verdt. Jeg har alltid følt meg oppløftet og inspirert for videre arbeid etter samtale med deg.

Til sist må jeg selvfølgelig si et tusen, hjertelig takk til mannen min, Rolf. Uten ditt påtrykk og tro på meg hadde jeg neppe vært lærer i det hele tatt, men i stedet blitt værende på feil hylle i livet. Jeg har vært svært usosial under arbeidet med masteroppgaven – takk for din tålmodighet, og for din korrekturlesing, interesse og gode råd. Tusen takk.

Fenstad, 19. mai 2014

Lene Thon

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Tema	1
1.2	Status norske elever	2
1.2.1	PISA	2
1.2.2	Nasjonale prøver	3
1.2.3	Ny eksamensform	4
1.3	Problemstilling	5
1.4	Oppgavens oppbygning	5
2	Teori og forskning	6
2.1	Om lesing og leseforståelse	6
2.1.1	Ordavkoding	7
2.1.2	Kognitive evner	8
2.1.3	Kunnskap om skriftspråk	8
2.1.4	Lesemotivasjon	9
2.1.5	Forkunnskaper	10
2.1.6	Ordforråd	12
2.1.7	Forståelsesstrategier	14
2.2	Om leseforståelsesundervisning	15
2.2.1	Leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper	16
2.2.2	Leseforståelsesundervisning med fokus på ordforråd	18
2.2.3	Leseforståelsesundervisning med fokus på forståelsesstrategier	21
2.2.4	Iverksetting av eksplisitt leseforståelsesopplæring	25
2.2.5	Nyere forskning om leseforståelsesundervisning	27
3	Metode	31
3.1	Intervju som metode	31
3.2	Observasjon som metode	32
3.3	Utvalg	33
3.3.1	Intervju	33
3.3.2	Observasjon	34
3.4	Gjennomføring av datainnsamling	35
3.4.1	Intervju	35
3.4.2	Observasjon	35
3.5	Forskningskvalitet	36
3.5.1	Begrepsvaliditet	36
3.5.2	Reliabilitet	36
3.5.3	Ytre validitet	37
3.5.4	Etikk	38
4	Resultater	40
4.1	Intervju	40
4.1.1	Hva forstår lærerne med begrepet leseforståelsesundervisning?	40
4.1.2	Underviser lærerne i leseforståelse? Hvorfor/hvorfor ikke?	41
4.1.3	Lærebøker	41
4.1.4	Leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper	42
4.1.5	Leseforståelsesundervisning med fokus på ordforråd	44
4.1.6	Leseforståelsesundervisning med fokus på forståelsesstrategier	47
4.1.7	Ledelse og rammebetingelser	50
4.1.8	Nasjonale prøver	51
4.1.9	Tilføyelser	52

4.2 Observasjon.....	52
4.2.1 Leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper	53
4.2.2 Leseforståelsesundervisning med fokus på ordforråd.....	53
4.2.3 Leseforståelsesundervisning med fokus på forståelsesstrategier.....	54
4.2.4 Andre observasjoner	55
5 Drøfting av resultater	56
5.1 Hva gjør lærerne?	56
5.2 Hva gjør lærerne ikke?	57
5.3 Undervisning med fokus på forkunnskaper	58
5.4 Undervisning med fokus på ordforråd.....	60
5.5 Undervisning med fokus på forståelsesstrategier	61
5.6 Arbeid med nasjonale prøver i lesing.....	62
5.7 Hva skal til for at lærerne skal undervise mer i leseforståelse?	63
6 Konklusjon og avslutning.....	66
6.1 Hva så? – Veien videre.....	67
Litteraturliste.....	68
Vedlegg / Appendiks.....	72

1 Innledning

1.1 Tema

Lesing ble våren 2004 i Stortingsmelding nr. 30 (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2012) presentert som en av de grunnleggende ferdighetene. Dette ble ytterligere presisert i læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 (UDIR, 2006). Siden har norske elevers lesekompetanse fått stor oppmerksomhet, blant annet gjennom Nasjonale prøver og PISA-undersøkelsene (se kap. 1.2). I rammeverk for grunnleggende ferdigheter (UDIR, 2012) defineres det å kunne lese sånn:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.

Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing.

I leseopplæringen på ungdomstrinnet er det, i tråd med definisjonen ovenfor, naturlig å ha fokus først og fremst på leseforståelsen. Man kan forvente at de fleste elever på dette alderstrinnet har tilfredsstillende avkodingsferdigheter. Elevene på ungdomstrinnet behersker vanligvis den tekniske delen av lesingen. PISA og Nasjonale prøver viser at våre elever ikke har den ønskede og nødvendige kompetanse i leseforståelse (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo, 2004). Samtidig lever vi i et informasjonssamfunn der det å forstå ulike og til dels kompliserte tekster er helt nødvendig for å beherske livet sitt. Dermed må leseforståelsesundervisning udiskutabelt ha en sentral plass i opplæringen, og skolen og fagmiljøene må ha et kontinuerlig fokus på hvordan denne undervisningen kan gjøres effektiv.

I leseforståelse inngår flere komponenter, slik som ordavkodning, språkkompetanse, inkludert ordforråd, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon (Bråten, 2007). Forkunnskaper er antagelig den viktigste enkeltfaktor for hva en person forstår og husker av det han leser (Bråten, 2007:61). I undervisningen bør derfor *både* tiltak for å bedre forkunnskapene og aktivisering av relevante forkunnskaper stå sentralt. Hva slags forkunnskaper den enkelte elev bringer med seg, avhenger ofte av elevens

bakgrunn. Tiltak læreren setter i verk for å bedre elevenes forkunnskaper vil kunne gjøre en positiv forskjell med tanke på utjevning av forskjeller basert på sosial bakgrunn.

Ut fra kriterier som relevans, aldersadekvat leseundervisning, viktighet og målbarhet har jeg videre valgt fokusområdene ordforråd og forståelsesstrategier når jeg i min oppgave skal undersøke noen ungdomsskolelæreres praksis innenfor leseforståelsesundervisning.

1.2 Status norske elever

1.2.1 PISA

Programme for International Student Assessment (PISA) er en internasjonal undersøkelse som studerer 15-åringers kompetanser ved avslutningen av den obligatoriske skolegangen (OECD 2013). I lesing bruker man begrepet "reading literacy" og måler i hvilken grad elevene forstår innholdet og er i stand til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring og i sin egen utvikling (Kjærnsli & Olsen, 2013:15). PISA-undersøkelsene blir gjennomført hvert tredje år, med ett av de tre områdene naturfag, matematikk og lesing som hovedområde hver gang. Lesing har vært hovedområde to ganger; i 2000 og 2009. Resultatene fra den første PISA-undersøkelsen i 2000 har ofte blitt omtalt som "PISA-sjokket" fordi resultatene var vesentlig dårligere enn man hadde forventet og omtrent på OECD-gjennomsnittet (Roe, 2013:197). Leseresultatene gikk ytterligere ned i 2003, før de nådde et bunnpunkt i 2006 med norske resultater klart under OECD-gjennomsnittet. I 2009 så man en betydelig fremgang, men man var fortsatt under resultatene fra 2000 (Kjærnsli & Olsen, 2013).

Den siste PISA-undersøkelsen, i 2012, viser at norske elever nå skårer signifikant over OECD-gjennomsnittet. Vi ser en svak positiv utvikling, men resultatene er fortsatt ikke bedre enn i 2000 (Roe, 2013).

PISA-prøvene kategoriserer elevene i fem mestringsnivåer hvor fem er det høyeste. Hovedtendensen i Norge er at man har relativt få elever på laveste og høyeste nivå. Fra 2000-2012 ser vi en klar nedgang i antall elever på og under nivå 1, men andelen elever på de høyeste nivåene har samtidig gått ned (Roe, 2013). Dette kan tolkes som et tegn på at satsingen på "tidlig innsats" har gitt resultater for de svakeste, men at man ikke har klart å stimulere middels gode og gode lesere til å bli enda bedre.

Samtlige PISA-undersøkelser har vist at det er store og signifikante kjønnsforskjeller i jentenes favør i lesing. Her er situasjonen i Norge sammenfallende med de øvrige OECD-landene, selv om Norge er blant de landene som har størst kjønnsforskjell i lesing (Roe, 2013).

På oppgavenivå viser det seg at norske elever har størst problemer med kunnskapsformidlende sakprosa, særlig innen samfunnsfag og naturfag. Dette kan tyde på at elevene har for lite trening i å lese denne typen tekster, eller at det legges for lite vekt på leseopplæring i fagene (Roe, 2013). Disse resultatene og dette perspektivet ligger sterkt til grunn for min oppgave.

1.2.2 Nasjonale prøver

En annen kilde til informasjon om status i norske elevers lesekompetanse er nasjonale prøver i lesing. Disse prøvene gjennomføres årlig på 5., 8. og 9. årstrinn. Nasjonal prøve i lesing skal teste lesing som grunnleggende ferdighet, og teste elevenes kompetanse i å finne informasjon i tekster, tolke og forstå tekster, og å forstå tekster og reflektere over og vurdere teksters form og innhold (UDIR, 2013a). Formålet med nasjonale prøver er å ”vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og i deler av faget engelsk.” (UDIR, 2013a:1). Den siste nasjonale prøven i lesing ble gjennomført 11. september 2013.

Nasjonale prøver gjennomføres som sagt på 5. 8. og 9. årstrinn. Når jeg nå kort skal referere tendenser fra Nasjonale prøver 2013 for å belyse status for norske elever p.t., begrenser jeg meg til 8. og 9. årstrinns resultater, da ungdomsskolen er mitt anliggende i denne oppgaven.

Nasjonale prøver på 8. og 9. trinn vurderes i 5 mestringsnivåer. Gjennomsnittlig mestringsnivå for lesing på 8. trinn er 3,1, mens det gjennomsnittlige mestringsnivået for 9. trinn varierer fra år til år. I 2013 var det 3,4 (UDIR, 2013a).

På 8. og 9. trinn presterer jentene bedre enn guttene. I 2012 og 2013 var forskjellen i jentenes favør 0,3 mestringsnivå (UDIR, 2013a). Når det gjelder gjennomsnittlig mestringsnivå, var det fra 2012-2013 ingen signifikant utvikling.

Ser man på de ulike mestringsnivåene, har vi på 8. trinn 12% av elevene på det øverste mestringsnivået, mens 20% er på dette nivået i 9. trinn. Hhv. 7% og 4% er på mestringsnivå 1. Den største gruppen av elever finner vi på mestringsnivå 3; 40% av 8.-klassingene og 36% av 9.-klassingene befinner seg her. Også når vi ser på mestringsnivåene, gjør jentene det bedre enn guttene; det er både på 8. og 9. trinn færre jenter på de to laveste mestringsnivåene og flere på de to øverste.

1.2.3 Ny eksamensform

Skriftlig eksamen i norsk hovedmål og sidemål har til og med våren 2013 bestått av tekstproduksjon. Elevene har fått et temahefte med et utvalg tekster til inspirasjon for egen skriving utdelt på forhånd. På de to eksamensdagene, hvor elevene skriver på sitt hovedmål den ene dagen og sidemålet den andre, har elevene produsert én skjønnlitterær og én fagpreget tekst. Våren 2014 tas en ny eksamensform i norsk skriftlig for 10. trinn i bruk. UDIR sier i sin eksamensveiledning (UDIR, 2014a) at den nye eksamensformens hensikt er å *sikre at eksamen prøver flere av hovedområdene i faget og gi elevene anledning til å vise bred kompetanse i faget* (UDIR, 2014a:3). Endringen i eksamensoppgaven består i at den nå inneholder to deler:

- *Del A vil ha oppgave(r) som tar utgangspunkt i en eller flere vedlagte tekster av begrenset omfang. Oppgaven(e) i del A kan være knyttet opp mot temaet, men må ikke være det.*

- *Del B vil ha oppgaver til valg med utgangspunkt i temaet og knyttet opp mot tekstene i forberedelsesmaterialet* (UDIR, 2014a:3).

UDIRs eksamensveiledning (2014a:3) sier videre at

et eller flere vedlegg med ukjente tekster i A-delen gjør at lesekompetansen knyttes tettere til skrivekompetansen og åpner for å prøve konkret fagkompetanse knyttet til hovedområdet Språk, litteratur og kultur til skriftlig eksamen i norsk.

Denne endringen vil forsterke behovet for arbeid med leseforståelse på ungdomstrinnet. Etter min mening vil elevenes leseforståelse være gjenstand for vurdering i den nye eksamensformen. Sånn jeg ser det, signaliserer UDIR dermed her at leseforståelsesundervisning må ha en sentral plass i undervisningen i norskfaget helt opp i 10. trinn.

1.3 Problemstilling

Hvordan underviser lærere i ungdomsskolen elevene i forståelse av fagtekster?

Presisering

Jeg vil ved et lite utvalg lærere og undervisningsøkter belyse om og hvordan leseforståelse undervises i ungdomsskolen. Jeg vil særlig undersøke og belyse leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper, ordforråd og forståelsesstrategier.

I tillegg reiser jeg spørsmål rundt hva som skal til for at disse lærerne skal undervise (mer) i leseforståelse.

1.4 Oppgavens oppbygning

I det innledende kapittelet har det blitt gjort rede for oppgavens tema og status i dag når det gjelder norske elevers lesekompetanse. Det er også kort drøftet hvordan innføringen av ny skriftlig eksamensform i norskfaget kan få betydning for arbeidet med leseforståelse i ungdomsskolen. Oppgavens problemstilling og en presisering av denne er også presentert i dette kapittelet. I kapittel 2 utdypes oppgavens tema gjennom en presentasjon av teori og forskning om lesing, leseforståelse og leseforståelsesundervisning. Presentasjonen av teori og forskning om leseforståelsesundervisning vil dreie seg først og fremst om oppgavens tre hovedfokusområder: forkunnskaper, ordforråd og forståelsesstrategier. Kapittel 3 redegjør for og drøfter metodene som er brukt i oppgavens empiriske del. Kapittel 4 presenterer undersøkelsens resultater, mens resultatene drøftes i lys av teori og forskning i kapittel 5. I kapittel 6 gjøres avsluttende konklusjoner og betraktninger om videre arbeid innen fagfeltet.

2 Teori og forskning

2.1 Om lesing og leseforståelse

Leseforståelse, samtidig å hente ut og konstruere mening fra tekst, består av tre elementer: leseren, teksten og lesingens hensikt (Gaskins, 2003). Teori knyttet til leseren som element i leseforståelse bygger gjerne på skjemateori hvor et skjema er et abstrakt og generalisert minnesystem som hele tiden blir modifisert og byttet ut når leseren gjør nye erfaringer (Austad, 2010). Mer om skjemateori i kapittel 2.1.5. Teori knyttet til teksten forklarer ved hjelp av lingvistisk teori hvilke elementer en tekst består av, og hvordan disse elementene virker sammen (Austad, 2010: 37). Når man tar for seg lesingens hensikt, er det naturlig å trekke inn det sosiokulturelle begrepet literasitet, som vektlegger det å kunne bruke lesing til ulike formål og i ulike situasjoner og fremhever interaksjonen mellom mennesker og mellom tekst og leser (Kulbrandstad, 2003). I PISA (2013) har man, som nevnt, utvidet begrepet ”reading literacy” til å omhandle lesekompetanse som evnen til både å forstå innholdet og å være i stand til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring og i sin egen utvikling. Leser, tekst og lesingens hensikt er tre elementer som ikke kan ses som isolerte enheter, men som er gjensidig avhengig av hverandre (Snow og Sweet, 2003). Vi kan blant annet snakke om en tekstavhengig lesekompetanse; lesekompetansen vil avhenge av og variere med ulike typer tekster.

Det er mange ulike komponenter som på hver sin måte inngår i en god leseforståelse. Tre av dem er forståelsesstrategier, forkunnskaper og språkkompetanse som jeg har valgt å fokusere på i min studie. Jeg vil først gjøre kort rede for leseforståelsens ulike komponenter slik de blir presentert av Ivar Bråten (2007), før jeg utdyper noe om de ulike komponentene med størst vekt på dem jeg har valgt å fokusere på.

Lesing handler om språk. Dermed er elevens muntlige og skriftlige språkkompetanse av betydning for hans eller hennes leseforståelse. Her finner vi viktige elementer som ordforråd, forståelse for grammatikk, verbal hukommelse og bevissthet for språkstrukturer. Man har også sett sammenhenger mellom barnets tidlige språkutvikling og dets senere lesekompetanse.

Videre er selvsagt ordavkoding en avgjørende komponent for leseforståelse. Kan man ikke avkode ordet, kan man heller ikke forstå det. For å fremme god leseforståelse er det dessuten viktig at avkodingen er mest mulig automatisert. Menneskets bevissthet har sin begrensning, og jo mer energi man bruker på avkodingen, jo mindre gjenstår til forståelsesarbeidet.

Selv om lesing i første rekke handler om språk, har også ikke-språklige kognitive evner som oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens betydning for leseforståelsen.

Et viktig element innenfor forståelsesstrategier er overvåkingsstrategier. Det synes å være alt for vanlig at elever leser uten å ha et bevisst forhold til om de forstår det de leser. De stopper ikke nødvendigvis opp selv om teksten overhodet ikke gir mening.

Lesemotivasjon er helt sentralt. Å lese – og ikke minst å forstå – er en krevende aktivitet, og alle gode forsøk på undervisning i strategibruk og lesing vil falle på steingrunn hvis ikke eleven har en motivasjon for å forsøke. Innenfor lesemotivasjon fokuserer vi særlig på elementene forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål. Når det gjelder lesemotivasjon, er også bevissthet om lesingens hensikt av betydning. Det er viktig at eleven har en klar bevissthet om hva som er lesingens hensikt før lesingen starter.

2.1.1 Ordavkoding

Ordavkoding er den tekniske siden av lesingen, det at leseren er i stand til å gjenkjenne ordet (Høien, 2003). Ordavkodningens komponenter er

1. Bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift.
2. Alfabetisk kunnskap.
3. Staving.
4. Gjenkjenning av hele ord

(Bråten, 2007:48).

Ordavkoding er dermed den delen av leseferdigheten som først og fremst læres i den første leseopplæringen, den som foregår i småskolen. Man kan likevel ikke se bort fra viktigheten av en effektiv ordavkoding i den andre leseopplæringen, den som foregår i ungdomsskolen. Man kan se for seg to måter en for dårlig ordavkoding kan forpurre leseforståelsen på. For det første er det sann at jo mer oppmerksomhet leseren må bruke på ordavkoding, jo mindre kan han bruke på forståelse (Bråten, 2007). Dessuten ser man at for langsom ordavkoding kan

føre til problemer fordi leseren vil miste sammenhengen i teksten han leser. En nøyaktig og hurtig avkoding omtales som *leseflyt* (Bråten, 2007).

2.1.2 Kognitive evner

Hvor god leseforståelse eleven har, avhenger også av hans eller hennes kognitive evner. Dette kan handle om elevens evne til å utnytte sine forkunnskaper om tema, teksttyper, tekststrukturer, læringsoppgaver og læringsstrategier. Elevens innsikt i hva som skal til for å lære eller forstå teksten er også sentral (Samuelstuen, 2002). Denne typen evner kan utvikles ved hjelp av eksplisitt undervisning. De basale kognitive evnene fonologisk minne og evnen til å knytte forbindelser mellom visuell og verbal informasjon kommer også inn i forbindelse med den nødvendige ordavkodingen (Bråten, 2007:49).

Kognitive evner handler om oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens (Vellutino 2003 i Bråten, 2007:59). Evnen til vedvarende oppmerksomhet er av avgjørende betydning for en god leseforståelse. Det handler også om en selektiv oppmerksomhet, hvor man ikke lar seg avlede av indre eller ytre forstyrrelser. Viktigheten av slik oppmerksomhet øker i takt med hvor krevende teksten er. Problemer knyttet til vedvarende oppmerksomhet kan skyldes nevrologiske forhold, manglende interesse, lite motivasjon, dårlige forkunnskaper, mangelfullt ordforråd eller svake avkodingsferdigheter (Bråten, 2007:59). Visuell forestillingsevne handler om å ha evne til å danne, lagre og framhente visuelle forestillinger. Det kan også dreie seg om å utnytte denne evnen aktivt under lesing av tekst. Bråten (2007:60) påpeker også hvordan generell intelligens er en kognitiv evne som har betydning for leseforståelse. Det kan dreie seg om evnen til å kunne tenke logisk, analysere informasjon kritisk og trekke slutninger.

Metakognisjon i forbindelse med lesing handler først og fremst om at elevene er seg bevisst når de har forstått noe, hva de har forstått og hva de trenger å forstå bedre. Videre må de kjenne til strategier for å sjekke ut og å øke forståelsen (Brown 1980 i Strømsø, 2007:35).

2.1.3 Kunnskap om skriftspråk

Lesing og leseforståelse betinger også kunnskap om skriftspråk. Skriftlig og muntlig språk har en del sentrale ulikheter som det er viktig å ha kunnskap om for å oppnå god leseforståelse. Skriftspråket er mer permanent enn muntlig språk. Derfor må forfatteren

tilstrebe mest mulig klarhet, presisjon og sammenheng i budskapet. Skriftlige tekster har dermed andre ord, formuleringer og tekstbindinger enn man finner i muntlig språk. Det er derfor viktig at eleven er fortrolig med uttrykksformen i skriftlig språk for å oppnå god leseforståelse (Bråten, 2007:65). Kunnskap om skriftspråk dreier seg også om sjangerkompetanse – hva som kjennetegner ulike teksttyper og sjangre. Personer med god leseforståelse har gjerne bedre kjennskap til forskjellene mellom sjangre enn det personer med dårligere leseforståelse har (Vellutino 2003 referert i Bråten, 2007:66).

2.1.4 Lesemotivasjon

Uansett hvilket nivå man er på som leser, er lesing en aktivitet som krever en viss grad av anstrengelse. Dermed er også motivasjonen for lesing en sentral komponent. Flere forskere har kommet frem til at de komponentene som synes å være særlig aktuelle innenfor lesemotivasjon, er forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål (Bråten, 2007:73).

Forventning om mestring

Forventning om mestring henger tett sammen med erfaring. Mestringserfaringer kan føre til positiv forventning om mestring. Forventning om mestring har i lesing å gjøre med elevens vurdering av sin egen lesekompetanse og av hvorvidt han eller hun vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver (Bråten, 2007:73). I tillegg til de erfaringene eleven selv har gjort med tidligere leseoppgaver, kan også forventning om mestring bygge på observasjoner av andre. Det å observere at en medelev mestrer en leseoppgave kan gi forventning om mestring. Oppmuntring og positive tilbakemeldinger fra bl.a. foreldre, lærere og medelever har også betydning for en elevs forventning om mestring (Bråten, 2007:74). Det er viktig at man som lærer er klar over at den erfaringsbaserte forventningen om mestring også kan representere en ”ond sirkel” som eleven må hjelpes ut av for å komme videre i sin leseutvikling.

Indre motivasjon

Elever med indre motivasjon for lesing leser fordi de har lyst til det og fordi lesing virkelig interesserer dem. De leser ikke for å oppnå andre goder som ros eller gode karakterer. Den indre motiverte eleven leser av engasjement og for å få tilfredsstilt nysgjerrighet om et emne eller en forfatter. De har ofte en forkjærlighet for utfordrende lesestoff. Disse elevene opplever lesingen som selvvalgt eller selvstyrt (Bråten, 2007:74). Selv om man kanskje ikke

direkte kan undervise i lese lyst, bør man gjennom undervisningen tilstrebe å engasjere og inspirere elevene slik at lese lysten vekkes. Likevel kan viktigheten av indre motivasjon for lesing være et argument for å la elevene lese selvvalgt litteratur uten å legge særlige restriksjoner og regler for hva slags litteratur dette skal være. Man kan også se for seg at ytre motivasjon som belønninger kan være et insentiv hvor indre motivasjon er målet.

Mestringsmål

Det er viktig å legge merke til at elevene som styres av mestringsmål, først og fremst motiveres av at læring og mestring av utfordrende oppgaver er et mål i seg selv. Det er ikke det å bli flinkere enn andre elever som innebærer motivasjon (Bråten, 2007:75).

2.1.5 Forkunnskaper

Forkunnskaper er, sammen med de to neste områdene; ordforråd og forståelsesstrategier, mine utvalgte hovedområder. Forkunnskaper fremheves også som den enkeltfaktoren som har størst betydning for leseforståelse og for hva leseren husker av det han har lest (Samuelstuen og Bråten 2005 i Bråten, 2007:61). Det er lettere å forstå en tekst med et kjent tema enn en med et ukjent, og gode forkunnskaper kan på den måten lette lesingen og kompensere for dårlig leseferdighet. Mangel på forkunnskaper vil på sin side gjøre leseprosessen tyngre og mer komplisert, også for gode lesere (Roe, 2006). I leseforståelsesundervisningen er det viktig å være klar over at arbeid med forkunnskaper kan handle om tiltak for å bedre forkunnskaper eller tiltak for å aktivisere forkunnskaper (Bråten, 2007).

Innenfor forkunnskaper kan vi snakke om bredde- og dybdekunnskap. Breddekunnskapen referer til en bred kunnskap om et større innholdsområde, mens dybdekunnskapen handler om den dype, inngående kunnskapen om et mer spesifikt emne eller tema (Bråten, 2007:61). Duke og Martin (2008:245) fremholder også den mer generelle kunnskapen om ”verden og hvordan den fungerer”. Forskning bekrefter at det kan bedre elevenes leseforståelse at de anvender slik kunnskap under lesing. Det fremheves også hvor viktig det er at skolen tar et ansvar for å bygge slik nødvendig forkunnskap hos elevene. I dette arbeidet med forkunnskaper er det videre viktig at man fokuserer på den forkunnskapen som er *relevant*. Ettersom det er den relevante forkunnskapen som har nytteverdi for leseforståelsen, må læreren gå aktivt inn og styre denne prosessen. Det er dessuten avgjørende viktig at forkunnskapene blir systematisert. I følge Bråten (2007) har den fragmenterte forkunnskapen

langt mindre nytte i forståelsesarbeidet enn den som er gitt en struktur. Hvordan man kan arbeide for å styrke elevenes forkunnskaper kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2. I den andre leseopplæringen som foregår på ungdomstrinnet, leseforståelsesopplæringen, må elevene bli seg bevisst at de faktisk har relevante kunnskaper og erfaringer, og erfare at dette kan utnyttes som ”knagger for ny innsikt” (Engen, 2003).

Skjemateori

Skjemateorier er kognitive teorier om hva menneskets kunnskap består av, hvordan denne kunnskapen er lagret, og hvordan den kan hentes frem og brukes (Austad, 2003:33).

Skjemateorien er en måte å forklare hvordan leserens forkunnskaper kommer til anvendelse i møte med nye tekster. Et kognitivt skjema kan beskrives som et abstrakt og generalisert minnesystem som stadig blir bygd ut med nye skjema. Eksisterende skjema blir hele tiden utvidet og justert ut fra erfaringer. Når man leser en tekst, vil innholdet tolkes ut fra eksisterende skjema, og leseren foretar inferenser på bakgrunn av den informasjonen som han eller hun leser ut av teksten. Denne prosessen kalles gjerne å lese ”mellom linjene” (Kulbrandstad, 2003). Skjemateorier bidrar til at vi må betrakte lesing som en dynamisk, skapende og konstruktiv prosess. De kan hovedsakelig hjelpe leseren på tre måter:

- Til å forvente hva som kommer.
- Til å kjenne igjen det som kommer.
- Til å gjenkalle det som er lest.

(Austad, 2003:36). Det er særlig viktig å være klar over skjemateoriene med tanke på elever som har en annen kulturell bakgrunn enn majoriteten i skolen, da manglende skjema for innholdet i tekster man arbeider med, kan representere en betydelig utfordring for disse elevene.

Sosioøkonomiske forskjeller og bakgrunnskunnskap

I artikkelen ”På rett spor eller ville veier” fra hovedrapporten for PISA 2003 (Kjærnsli m.fl.) konstateres det at sosioøkonomisk status regnes som en av de sterkeste forklaringsfaktorene for skoleprestasjoner. Duke og Martin refererer i sin artikkel ”Comprehension instruction in action” (2008) til forskning som sier at sterke lesere med en større kunnskapsbase øker sin kunnskap raskt i møte med fagtekster, mens elever uten slik bakgrunnskunnskap sakker etter. Dette fenomenet refereres gjerne til som ”Matteus-effekten”. Det kan være grunn til å se den store betydningen av sosioøkonomiske forskjeller i forhold til elevenes skoleprestasjoner i

sammenheng med viktigheten av solide forkunnskaper for å tilegne og nyttiggjøre seg tekst. Spørsmålet kan da bli hvordan skolen kan kompensere for disse forskjellene når målet må være å utjevne heller enn å reproducere dem.

2.1.6 Ordforråd

Definisjonen av begrepet ”ord” kan variere. Selv om den lydmessige ordformen og ordets grammatiske oppbygging og syntaktiske posisjon er viktig, er det vanlig i leseutviklingssammenheng å definere det semantiske aspektet. Forståelse for ordenes innhold er tett knyttet til leseforståelsen (Lyster, 2009).

Selv om ordforråd kan ses som en del av forkunnskapene, velger jeg å behandle denne sentrale komponenten for seg. Det er innlysende at ordforråd er viktig for leseforståelse. En elev som ikke forstår de enkelte ordene i teksten han eller hun leser, kan vanskelig ha en god leseforståelse. Ordforrådet, eller vokabularet, kan beskrives både i bredde og dybde. Bredden i ordforrådet handler om hvor mange ord man kan knytte en betydning til, mens dybden krever en mer aktiv definering av ordmeningen (Aukrust, 2007). Dybde i ordforrådet innebærer en mer inngående kjennskap til ordet semantisk og grammatisk.

Ordforråd er i den allmenne leseforskningen en faktor man mener har betydning når man skal forstå lesing og leseprestasjoner (Kulbrandstad, 2008). Kulbrandstad henviser til nordamerikansk forskning som har funnet belegg for å hevde at ordforråd, og dermed ordforrådsundervisning, er vesentlige faktorer for å utvikle leseforståelse (The National Reading Panel 2000, referert i Kulbrandstad, 2008:59).

Tidlig ordforråd kan også brukes som en prediktor for leseutvikling. Cunningham og Stanovich (1997 referert i Lyster, 2009) viste i 1997 at ordforrådet i første klasse forutsa mer enn 30% av forskjellene i elevenes leseforståelse ti år senere.

Fagspråk og ikke-fagspesifikt ordforråd

Når vi snakker om ordforråd i sammenheng med leseforståelse, kan det dreie seg om både det spesifikke fagspråket innenfor hvert fag og mer generelt ordforråd i dagligspråket. Eva Maagerø (2010) tar for seg fagspråket og sammen med det teksters tilgjengelighet. Terminologi kjennetegner fagspråk, og gjennom bruk av terminologi nyanseres og presiseres

det faglige emnet. Til sammenligning har dagliglivets språk generaliseringer og allmenne uttrykk mens fagspråket har definerte fagtermer (Maagerø, 2010). Realfagene, de humanistiske fagene og samfunnsfagene har alle sin terminologi, men Maagerø hevder at terminologien er mer spesifikk og omfattende i realfagene. Det er også verdt å merke seg at realfagenes terminologi bruker mange begreper fra dagliglivets språk, og elevene må være klar over den ”oversettelsen” som skjer (Maagerø, 2010).

Taksonomier

Både i dagliglivets og fagenes ordforråd er taksonomier et generelt og fundamentalt prinsipp. Taksonomier, det vil si å klassifisere eller ordne begrepene, brukes i alle fagspråk, men er mest typisk i de naturvitenskapelige fagene. Læremiddelanalyse viser at taksonomi brukes som et ledd i struktureringen av teksten og dermed er med på å skape koherens (Maagerø, 2010). Taksonomier kan være en effektiv innfallsvinkel for å gi elevene større forståelse for ordbetydninger.

Sammensatte ord

Sammensatte ord er et kjennetegn ved nordiske språk og tysk og gir et utall av sammensetningsmuligheter med kombinasjoner av forledd og kjerne (Faarlund et al 1997 referert i Maagerø, 2010). Det varierer hvor transparente og tilgjengelige sammensetningene er for elevene. I arbeidet med sammensatte ord kan man hjelpe elevene til forståelse ved å sette fokus på ordets deler.

Ikke-faglige abstrakte ord

Som nevnt må vi forholde oss til både fagspesifikt og ikke-fagspesifikt ordforråd i forhold til leseforståelse. Som en slags ”mellomting” finner vi de ikke-faglige abstrakte ordene. Her refererer vi til ord og uttrykk som ikke er terminologi, men som likevel tilhører en faglig verden og i liten grad dagliglivets språk. Ikke-faglige abstrakte ord kan være ord for sammenhenger eller motsetninger, verb som ikke tilhører dagliglivets språk som ordner, presenterer og skaper sammenhenger i teksten, og substantiver avledet av disse verbene. Visse adjektiv kan også befinne seg i denne kategorien. Man kan kalle disse ordene generelle akademiske ord som ikke realiserer mening som er knyttet til selve temaet i teksten. Like fullt er det nødvendig for eleven å tilegne seg dette ordforrådet for å lykkes i skolearbeidet (Maagerø, 2010).

Metaforer

Vi kaller det en metafor når ord og uttrykk brukes om andre domener enn det grunnleggende. De grunnleggende betydningene av ordene lærer man av erfaring, men dette er ikke nødvendigvis tilfellet når ordet eller uttrykket er brukt i overført betydning. Metaforer hjelper oss i å forstå deler av verden som ellers er vanskelig tilgjengelig, for eksempel abstrakte begreper som ikke sanses så lett. Metaforer og bildebruk er vanlige og mye brukte forklaringsverktøy i pedagogisk sammenheng (Golden, 2006). Når man knytter fagbegreper opp mot hverdagslivets språk ved hjelp av metaforer og bilder, må man imidlertid som pedagog ha god oversikt over elevens ordforråd i hverdagslivets språk.

2.1.7 Forståelsesstrategier

Forståelsesstrategier er mentale aktiviteter, noen ganger støttet av praktiske uttrykk, som leseren bruker for å tilegne seg, utdype eller organisere informasjon fra tekst. En strategisk leser forholder seg til en oppgave med en bevisst intensjon og behersker et bredt repertoar av tiltak som kan settes inn ved behov (Roe, 2006). Det kan også være strategier for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Forståelsesstrategiene kan deles i to: overflatestrategier og dybdestrategier, hvor overflatestrategier er enkle hukommelsesstrategier hvor målet er å huske fremfor å forstå, mens dybdestrategier viser til en mer gjennomgripende bearbeiding av en tekst (Anmarkrud og Bråten, 2012). Man kan også dele disse strategiene inn i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Bråten, 2007).

Hukommelsesstrategier

Den første, hukommelsesstrategier, blir av mange ikke en gang oppfattet som en forståelsesstrategi. Dette er en enkel og overflatisk strategi, som innebærer repetisjon av informasjonen i teksten uten særlig grad av bearbeiding. Det kan for eksempel være å lese om igjen flere ganger eller å skrive nøkkelord. Hukommelsesstrategiene brukes først og fremst for å forsøke å memorere innholdet (Bråten, 2007).

Organiseringsstrategier

Organiseringsstrategier innebærer større grad av bearbeiding av teksten. Det dreier seg om strategier for å binde sammen, gruppere eller ordne informasjonen i teksten (Bråten, 2007). Eksempler på organiseringsstrategier kan være begrepskart, tankekart eller sammenfatninger.

Elaboreringsstrategier

Elaboreringsstrategier befinner seg i krysningspunktet mellom forkunnskaper og forståelsesstrategier. Her gjør man teksten mer meningsfull ved å bearbeide eller utdype den informasjonen i lys av kunnskapen leseren har fra før. Analogier, eksemplifiseringer og å trekke inn relevante personlige erfaringer er eksempler på elaboreringsstrategier (Bråten, 2007).

Overvåkingsstrategier

Overvåkingsstrategier henger tett sammen med selvregulert lesing. Overvåkingsstrategiene bruker leseren for å sjekke eller evaluere sin egen forståelse under lesingen. I tillegg justerer leseren ved hjelp av disse strategiene den strategiske innsatsen dersom han eller hun finner ut at forståelsen ikke er tilstrekkelig (Bråten, 2007). Tett sammen med overvåkingsstrategiene henger elevens selvregulering og innsikt i å vite hva man gjør om man ikke forstår det man leser. Gode lesere vil ha et utvalg av strategier de på eget initiativ tar i bruk når de oppdager at de ikke forstår det de leser (Kulbrandstad, 2003).

Samuelstuen og Bråten (2005 referert i Bråten, 2007) fant i en undersøkelse i 2005 en positiv relasjon mellom effektiv bruk av forståelsesstrategier og god leseforståelse.

Tradisjonelt har det gjerne vært sånn at lesestrategier har vært undervist som et eget emne atskilt fra fagene, gjerne under navnet studieteknikk. Noen skoler har for eksempel denne typen mer eller mindre tekniske øvelser som et fast innslag i starten av skoleåret, kanskje særlig i starten av 8. trinn – starten av ungdomsskolen. Forskning har imidlertid vist at strategitrening fungerer bedre når den utgjør en naturlig del av undervisningen i fagene og innarbeides gjennom hele skoleåret (Roe, 2006).

2.2 Om leseforståelsesundervisning

Det er i dag bred enighet om at leseforståelse må undervises eksplisitt, i det som gjerne kalles ”den andre leseopplæringen”. Det er naturlig at det er dette som må stå i fokus i leseopplæringen på ungdomstrinnet. Elever trenger å bli satt i stand til å kommunisere kritisk med den informasjonen de får fra en lang rekke kilder og til å gjøre begrunnede valg i hvordan de gjør dette (Reznitskaya, Anderson, Dong, Li, Kim og Kim, 2008). Eksplisitt

forståelsesundervisning dreier seg om konkret og direkte undervisning der læreren forklarer og demonstrerer effektive lesestrategier og hvordan de virker (Andreassen, 2007). Jeg har vist ovenfor at det er nettopp en funksjonell leseforståelse PISA og Nasjonale prøver påviser at de norske ungdomsskoleelevene sliter med.

Leseforståelse innebærer som vist i kapittel 2.1 mange ulike elementer. Dette er det viktig å ha oversikt over i planlegging og gjennomføring av leseforståelsesundervisning. Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for hva sentral teori og forskning fremhever som effektiv leseforståelsesundervisning innenfor mine tre hovedområder: forkunnskaper, ordforråd og forståelsesstrategier.

2.2.1 Leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper

Lesing kan ses på som en prosess i tre faser: førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen (Kulbrandstad, 2003:185). Leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper foregår først og fremst i førlesefasen selv om man som lærer i dialog rundt tekster også bør trekke inn og trekke linjer til elevenes forkunnskaper som en kontinuerlig prosess. Hensikten med en førlesefase er at elevene skal forberedes på teksten de skal lese. Kulbrandstad mener at dette både kan gjøre elevene nysgjerrige på teksten og gjøre dem bedre rustet til å møte den. På denne måten kan også arbeid i førlesefasen bidra positivt til elevenes lesemotivasjon. Man kan dessuten her trene elevenes bevissthet på at hensikten med å lese er å lære, ikke bare å lese for å ha lest, for å kunne krysse av på arbeidsplanen. I førlesefasen er det viktig å hjelpe elevene til å koble det de skal lese til noe de allerede kan fra før. Kulbrandstad fremhever at kombinasjonen av forkunnskaper og motivasjon på denne måten kan bidra til å gjøre tekster enklere å lese.

Forkunnskaper er som nevnt tidligere den kanskje viktigste komponenten i leseforståelse, og undervisningen her kan dreie seg om tre ting (Bråten, 2007:61):

- tiltak for å bedre forkunnskapene
- aktivisering av forkunnskaper
- aktivisering av relevante forkunnskaper

Tiltak for å bedre forkunnskapene

Et hovedpoeng når det gjelder tiltak for å bedre elevenes forkunnskaper er at man ikke kan forvente at elever som mangler forkunnskaper, skal bedre sin leseforståelse uten at det iverksettes et bredspektret tiltak for å bedre forkunnskapene deres (Bråten 2007:63). Det å lese i seg selv fremheves som eksempel på et slikt tiltak (Lyster, 2009), og undervisningen kan da være å sørge for at elevene møter mange ulike typer informative tekster med tilpasset vanskegrad. Herunder kan man også oppmuntre elevene til også å lese på egen hånd utenom skoletiden. For å kunne klassifisere dette som et undervisningstiltak kan man for eksempel implementere denne typen leseoppgaver i elevenes lekseplaner. Her kan man også inkludere de foresatte ved for eksempel å gi oppgaver som ”gjenfortell for en voksen hovedinnholdet i det du har lest” eller ”diskuter med noen hjemme en nyhetssak du finner i avisen”. Det er likevel kjensgjerninger at vi har liten kontroll over kvaliteten på denne typen oppgaver, og at forskjellen på hva slags oppfølging elevene får hjemme er stor.

I norsk skole er det tradisjon for at ekskursjoner og utflukter, i den grad man i det hele tatt har anledning til å gjennomføre slike, foregår i etterkant av at man har jobbet med det aktuelle temaet. Ved å snu rekkefølgen har man her en gylden anledning til å bedre elevenes forkunnskaper i førlesefasen. Ved å besøke museer, gjøre små forsøk, gå ut og undersøke eller lignende i tilknytning til temaet før man starter arbeidet med lesing, kan elevene få førstehåndserfaringer som uvurderlige ”knagger” å henge kunnskapen på når man senere leser om temaet. Dette kan også bedre elevenes generelle kunnskap om ”verden og hvordan den fungerer”, noe som også er relevant for leseforståelsen (Duke og Martin, 2008). I leseforståelsesundervisningen er det viktig at læreren bruker denne nyvunne forkunnskapen og hele tiden hjelper elevene med å trekke paralleller og vise sammenhenger mellom erfaring og tekst. Det er viktig hele tiden å presisere at erfaring og kunnskap fra utenfor klasserommet også er gyldig i klasserommet.

Når man står i en skolehverdag hvor utflukter og ekskursjoner ofte er vanskelig å gjennomføre i særlig grad, kan bruk av film være et fint alternativ. Også her har man mange steder en tradisjon for at film brukes avslutningsvis i arbeidet som en slags ”gulrot” etter mer krevende arbeid. Ved å vise filmen før man starter å lese kan man imidlertid hjelpe elevene med å skape forkunnskaper som kan være svært verdifulle i arbeidet med fagteksten. At læreren trekker inn kunnskapen fra filmen i forbindelse med lesing er fortsatt essensielt.

Aktivering av forkunnskaper

I varierende grad besitter elevene åpenbart også forkunnskaper om de ulike temaene fagtekstene deres behandler, enten fordi skolen har undervist i dette, eller fordi de har det fra andre arenaer. Bråten (2007) fremholder hvordan problemet noen ganger ikke først og fremst er at elevene mangler forkunnskaper, men at de lar være å knytte dem sammen med det de leser. Min erfaring er at elevene mange ganger tror at forkunnskapene ikke "gjelder" på skolen. Når det gjelder elever som har relevante forkunnskaper, er det viktig med direkte undervisning i hvordan de kan relatere det de allerede vet til tekstens innhold (Bråten, 2007:63). Som en undervisningsmetode foreslår han å lære elevene å stille seg selv *hvorfor*-spørsmål mens de leser. Min erfaring er at det også er svært effektivt å modellere og trekke frem og aktualisere elevenes forkunnskaper i fagsamtaler i klassen. Ved å presentere elevene for sanger, bilder, historier og egne erfaringer, hjelper læreren elevene til å aktivere egne kognitive skjema for det aktuelle temaet. Dette bør skje i sammenheng med læringsdialoger, for å gi elevene forståelse for hvorfor man gjør slike aktiviseringstiltak (Engen, 2003).

Elever kan av og til aktivisere forkunnskaper som er lite relevante i forhold til innholdet i teksten, kanskje bare løse assosiasjoner. Forskning har vist at det er mulig å sørge for at kunnskapene elevene relaterer til det de leser, virkelig står sentralt gjennom grundig og systematisk undervisning (Bråten, 2007). Felles arbeid med tankekart over hva elevene vet fra før kan være en nyttig aktivitet for å aktivisere og sette fokus på de *relevante* forkunnskaper (Engen, 2003).

2.2.2 Leseforståelsesundervisning med fokus på ordforråd

Det å forstå et ord innebærer å finne synonymer og antonymer til ordet, å kunne definere det med ord, å plassere det innenfor en semantisk kategori, å forstå ordet både konkret og i overført betydning og å kunne bruke ordet meningsfylt både muntlig og skriftlig.

(Baumann og Kame'enui 1991, referert i Lyster, 2009).

Denne definisjonen av hva det innebærer å forstå et ord gir klare føringer for hvordan man kan og bør arbeide med ordforråd. Ved å vektlegge alle elementene i definisjonen sikrer man den dype ordforståelsen som er nødvendig for en god leseforståelse.

Entydig forskning har vist at det er en klar sammenheng mellom elevenes ordforråd og leseforståelse. Undervisning rettet mot å utvikle et godt ordforråd er dermed også undervisning rettet mot forbedret leseforståelse (Anmarkrud, 2007).

Det er lett å fokusere ensidig på det enkelte fags ordforråd når man tenker undervisning. Dette er kanskje også den typen ordforråd som får størst plass i den spesifikke leseforståelsesundervisningen. Likevel bør man benytte enhver anledning til å undervise elevene også i mer generelt ordforråd. Samhandling med andre barn og voksne og med tekster er den viktigste kilden til tilegnelse av ordforråd for barn. Denne typen samhandling er imidlertid ikke nok. Det er dessuten store variasjoner i hvilken stimulans av denne typen barn får (Pressley, 2006:221). Derfor er det viktig at lærere utnytter alle anledninger som byr seg til å lære elevene nye ordmeninger, også når dette ikke er hovedhensikten med undervisningen. Direkte og tydelige ordforklaringer fra læreren kan øke elevenes ordforråd betraktelig (Bråten, 2007:56). Studier av spesielt dyktige lærere (Pressley 2006) viser at det er hensiktsmessig for læreren å bruke et modent vokabular overfor klassen, og utnytte de mange mulighetene dette gir til å utvide ordforrådet gjennom forklaring i meningsfulle kontekster.

Det å lese bøker er også en måte å utvide ordforrådet på. Forskere er enige om at lesing i seg selv støtter ordforrådsutviklingen (Lyster, 2009). Læreren kan påvirke dette ved å oppfordre til lesing av kvalitetslitteratur, for eksempel ved å gjøre bøker lett tilgjengelige, ved å avsette tid til lesing og ved å sette lesing på elevens arbeidsplan. Det påpekes hos Pressley (2006), at lærerens interaksjon med elevene rundt boklesing, det å lese sammen og gi rom for samtale rundt ukjente ord i teksten, øker deres språkkompetanse, herunder ordforråd.

Mer eksplisitt undervisning vil også være nødvendig i arbeidet for å utvide elevenes ordforråd og gi den dypere innsikten i ord som kreves når fagtekster skal forstås for blant annet å bedre deres leseforståelse (Lyster, 2009). En måte å gjøre dette på er å lære dem å analysere kontekster, både i teksten rundt det ukjente ordet og internt i ordet, som ordstamme, pre- og suffikser, og ut fra dette slutte seg til hva ordet betyr (Pressley, 2006). Når læreren modellerer og forklarer denne metoden, må han eller hun sette elevene i stand til å være spesielt oppmerksomme på kontekstuelle forhold som kan være særlig nyttige. Dette kan for eksempel være om det gis definisjon av ordet, om det finnes synonymer eller antonymer eller om det gis illustrerende eksempler. Læreren må aktivt legge til rette for læring av ordmeninger og aktiviteter som gir elevene anledning til å reflektere over og forklare de nye ordene (Bråten, 2007:57).

Ordforrådsarbeidet må være systematisk og planlagt og gjennomføres av alle lærere innenfor deres respektive fagområder. Med utgangspunkt i Lysters (2009) oppsummering av viktige stikkord for arbeidet med ordforråd har jeg trukket frem følgende som bør stå sentralt i arbeidet med leseforståelse med fokus på ordforråd på ungdomstrinnet:

- Samtal og diskuter ords betydning med elevene.
- Studer ordenes oppbygning av betydningsbærende elementer.
- Finn synonymer, ord med nyansert betydning og antonymer.
- Sett fokus på homofone ord og sjekk om ordet kan brukes i overført betydning.
- Lag rutiner for å arbeide med ord i førlesefasen og sjekk forståelsen av nye eller vanskelige ord i lese- og etterlesefasen.
- Gjør arbeidet med ordforråd så systematisk og strukturert at det blir naturlig for elevene å søke forståelse av ord de ikke forstår. Dette punktet kan ses i sammenheng med målet om eleven som en selvregulert leser med en klar bevissthet om lesingens hensikt.
- Bruk leksikon eller internett for å søke forklaring av nye ord.
- Utfordre stadig elevene til å utvide ordforrådet sitt.

Et eksempel på et konkret undervisningsopplegg med fokus på ordforråd og begreper er en klasseaktivitet kalt ”de ti viktigste ordene” (Kulbrandstad, 2003). Her bes elevene å liste opp for seg selv hvilke ti ord de tror vil være viktigst i teksten de skal lese, før de diskuterer og reviderer listen i par og grupper og etter lesingen. I tillegg til å ha fokus på de viktigste ordene, bør man ha fokus på å få elevene til å identifisere og oppklare ord de ikke forstår.

Begrepsorientert leseundervisning (BLU)

I begrepsorientert leseundervisning fokuserer man på viktige begreper som skal læres i faglige tema. Det er et opplæringsprogram som knyttes til den amerikanske forskeren John T. Guthrie ved University of Maryland. I kapittelet ”Eksplisitt opplæring i leseforståelse” (2007) beskriver Rune Andreassen dette som et undervisningsprogram hvor leseengasjement er kjernen. Man snakker om fire forhold ved motivasjon som sentrale: forventning om mestring, indre og ytre motivasjon og målorientering (mer om disse i kap. 3.1.4). BLU er et sekvensielt undervisningsopplegg med fire faser:

1. Observere og tilegne seg
2. Søke og finne fram
3. Forstå og gjøre til sitt eget
4. Kommunisere til andre

Gjennom de fire fasene skal ulike strategier bli aktivisert, motivasjon oppstå og fagrelatert begrepskunnskap og tekstforståelse bli utviklet i en sosial setting (Andreassen, 2007). En sentral tanke i BLU er at elevene skal ønske å lese for å finne ut noe de er interessert i (Andreassen, 2007:272).

Jeg har valgt å plassere BLU som leseforståelsesundervisning med fokus på ordforråd da det er viktige begreper i de aktuelle temaene som er et viktig fokus. BLU er imidlertid også som vist en modell for strategiundervisning.

2.2.3 Leseforståelsesundervisning med fokus på forståelsesstrategier

En strategi kjennetegnes ved at den representerer en bevisst fremgangsmåte som den enkelte velger å bruke (Kulbrandstad, 2003:205). Den kan også defineres som et bevisst valg av arbeidsmåte i den hensikt å nå et mål (Høien og Lundberg 1997, referert i Engen, 2003). Forskning har bevist en klar sammenheng mellom elevers bruk av dype forståelsesstrategier og god lesing (Bråten, 2007:70). Det er også bevist at elever med dårlig leseforståelse nettopp unnlater å aktivisere slike strategier under lesing (Duke mfl., 2004, Vellutino, 2003, referert i Bråten, 2007:70). Det sentrale i god strategiundervisning er å utvikle god leseforståelse hos elevene (Anmarkrud og Bråten, 2012:195). Dermed er det avgjørende viktig at undervisning i forståelsesstrategier står sentralt både som en del av leseopplæringen og i fagene på ungdomstrinnet. For å bedre strategibruken til elevene bør man undervise systematisk i et begrenset antall ulike forståelsesstrategier. Det er viktig at strategiundervisningen strekker seg over et betydelig tidsrom, og at læreren alltid starter med modellering og forklaring av strategiene før elevene settes til selvstendig bruk av dem. Eksempler på strategier som har vist seg effektive, er å foregripe eller forutsi tekstinnhold, å stille spørsmål til teksten, å oppklare problemer, å danne visuelle forestillinger av innholdet, å oppsummere hovedinnhold og begrepsorienterte strategier (Bråten, 2007). Flere av disse strategiene er sentrale i resiprok undervisning.

Resiprok undervisning

Resiprok undervisning (Reciprocal teaching) er en undervisningsmetode som ble utviklet av Palincsar og Brown midt på 1980-tallet (Andreassen, 2011:254). Metoden er designet for å bedre elevers leseforståelse. Den legger vekt på dialog og lesing som en meningssøkende aktivitet. Annemarie Sullivan Palincsar beskriver metoden i "Collaborative Approaches to

Comprehension Instruction” i *Rethinking reading comprehension* (Sweet & Snow 2003).

Læringssynet som ligger til grunn for resiprok undervisning, hentes hos Vygotsky, Dewey og Piaget, og det legges vekt på sosial interaksjon mellom ekspert og lærende. Dialog er som sagt, viktig sammen med mediering og scaffolding (på norsk oversatt til stillasbygging) Dialogen mellom lærer (ekspert) og elev skal i resiprok undervisning støtte seg på følgende fire strategier:

1. *Oppsummering*

Oppsummering av ulike deler av teksten. Med erfaring med formen kan tekstmengden for oppsummering øke. Ved å oppsummere får man anledning til å identifisere, parafrasere og integrere viktig informasjon fra teksten.

2. *Spørsmålstilling*

Ved at elevene stiller spørsmål til teksten styrkes oppsummeringen og eleven føres et skritt videre i sin forståelsesaktivitet. Når elevene skal stille spørsmål, må de forholde seg til hvilke deler av teksten som er så viktig at det kan være gjenstand for spørsmålstilling, før de må omskrive teksten til spørsmål.

3. *Oppklaring*

Palincsar (2003) understreker at oppklaring er en aktivitet som er særlig viktig i forhold til elever som oppfatter lesingens formål som rent teknisk – å lese ordene riktig – og som ikke nødvendigvis reagerer om lesingen ikke gir mening. Ved å jobbe med oppklaring av tekstpassasjer henleder man elevenes oppmerksomhet til de ulike grunnene til at tekster kan være vanskelige å forstå. De lærer videre å stoppe opp og gjøre nødvendige grep for forståelse når lesingen ikke umiddelbart gir mening.

4. *Foregripelse*

Ved foregripelse må elevene ta utgangspunkt i for eksempel overskrifter og bilder og ved hjelp av bakgrunnskunnskapen sin danne hypoteser om hva teksten handler om – før lesingen tar til. På denne måten får elevene et formål med lesingen sin: å bekrefte eller avkrefte hypotesen sin. Dette gir dessuten en fin innfallsvinkel til å aktivisere elevens bakgrunnskunnskap i møte med den nye teksten.

Det er gjort intervensjoner som har bevist at resiprok undervisning kan bedre elevers leseforståelse dramatisk, og at den bedre leseforståelsen etter gjennomført intervensjon vedvarer og gir langsiktig effekt (Andreassen, 2007).

I ettertid har forskere funnet ut at Palincsar og Browns resiproke undervisning kom med fire viktige bidrag til undervisningen i leseforståelse (Andreassen, 2007:259):

- 1. Introduksjon av begrepene forståelsesfremmende og forståelsesovervåkende, som understreker at det er viktig å foreta seg noe som ikke bare fremmer forståelsen, men også fører til at forståelsen overvåkes eller kontrolleres underveis.*
- 2. Identifikasjon av fire konkrete undervisningsaktiviteter som fremmer og overvåker tekstforståelsen: oppsummering, spørsmålstilling, oppklaring og foregripelse.*
- 3. Praktisering av disse aktivitetene i en naturlig lesekontekst.*
- 4. Videreutvikling og konkretisering av begrepet stillasbygging.*

Utnytte alle elementer i teksten

I møte med fagtekster er det viktig at elevene undervises i å bruke all informasjon som er tilgjengelig for dem, ikke bare brødteksten. Elevene må instrueres og gis erfaring i å utnytte overskrifter, fotografier, uthevet skrift og lignende aktivt før og under lesingen. Det vil være fornuftig å lære elevene teknikker for dette (Kulbrandstad, 2003). Disse teknikkene kan blant annet være til hjelp for å foregripe tekstens innhold i førlesefasen, til oversikt underveis i lesingen og som repetisjon etter lesing. BISON-overblikk er et eksempel på en slik teknikk.

Bison-overblikk

Bison-overblikk er en lesestrategi/læringsstrategi som etter min erfaring er utbredt i norsk skole. Den brukes både på barne- og ungdomstrinnet i møtet med fagtekster. UDIR (2014b) forklarer strategien på denne måten:

BISON-blikk er en læringsstrategi som kan brukes for å få oversikt over nytt fagstoff i en lærebok eller andre skriftlige kilder.

Eleven arbeider med lærestoffet i denne rekkefølgen:

- B** for Bilder og Bildetekster
- I** for Innledning eller Ingress
- S** for Sammendrag eller Siste avsnitt
- O** for Overskrifter
- N** for Nye ord eller NB-ord (som er spesielle ord å legge merke til i teksten)

Når eleven har brukt BISON-blikket, har hun eller han dannet seg en oversikt over stoffet og kan deretter gå dypere inn i teksten.

Transaksjonell strategiundervisning

Transaksjonell strategiundervisning (TSU) er en fremgangsmåte som er utviklet etter studier av reelle klasseromssituasjoner hvor strategiundervisning på sitt beste foregikk.

Forskergruppen, som ble ledet av Michael Pressley, studerte flere klasserom hvor slik undervisning foregikk, men Benchmark School og Maryland County trekkes spesielt frem (Pressley og Wharton-McDonald, 2006). Strategiundervisningen fikk betegnelsen transaksjonell av tre grunner. For det første viser betegnelsen til Rosenblatts (1978 referert i Pressley og Wharton-McDonald, 2006) teori om at mening verken er i teksten alene eller i leserens hode alene, men konstrueres av leseren i lys av hans bakgrunnskunnskaper og erfaring. Videre er strategiundervisningen transaksjonell ved at lærer og elever leser tekster sammen mens de bruker forståelsesstrategier, og hvor interaksjonen mellom lærer og elev består i at lærerens veiledning bestemmes av elevens reaksjoner. Til sist viser man til gruppedynamikkens betydning for forståelse. Gruppen kan sammen produsere tolkninger og forståelse som hver enkelt deltager sannsynligvis ikke kunne komme frem til alene (Pressley og Wharton-McDonald, 2006:310). Komponentene i TSU oppsummeres slik (Brown, Pressley, Van Meter og Schuder 1996 referert i Andreassen, 2007:264):

- *Strategiundervisningen foregår gjennom hele skoleåret og strekker seg ideelt sett over ett år.*
- *Det fokuseres på noen få effektive forståelsesstrategier som forklares og modelleres av læreren.*
- *Læreren underviser elevene i bruk av strategiene når det er behov for det.*
- *Lærere og elever modellerer bruk av strategiene for hverandre ved å tenke høyt mens de leser.*
- *I undervisningen blir det fokusert på strategienes nytteverdi, og elevene blir ofte minnet om at økt forståelse er en følge av egen strategibruk.*
- *Strategiene er et middel til å koordinere dialogen om teksten. Gjennom å bruke kognitive strategier i dialog med andre, engasjeres elevene til personlige tolkninger av teksten.*

Målet med TSU er at elevene skal utvikle seg til selvregulerte lesere som på egen hånd bruker de forståelsesstrategiene som karakteriserer fremragende lesere: foregripelse, spørsmålstilling, konstruere bilder for ideene i teksten, søke oppklaring og oppsummere (Pressley og Wharton-McDonald, 2006:319).

Funn i eksperimentell klasseromsforskning

Fra midten av 1980-tallet og frem til i dag er det gjort en rekke klasseromsintervensjoner for å studere strategiundervisning. De viktigste funnene i denne intervensjonsforskningen oppsummeres av Anmarkrud og Bråten (2012) i fem punkter:

1. *Strategiundervisningen bør være direkte og eksplisitt*

Modellering, verbalisering og stillasbygging med progresjon fra lærermodellering via veiledet praksis til selvstendig strategibruk er dokumentert effektivt.

2. *Undervisning i lesestrategier bør rette seg mot et repertoar av lesestrategier*

Undervisning i 4-6 multiple, dype lesestrategier vil gi eleven et fleksibelt repertoar av strategier.

3. *Lesing som sosial aktivitet*

En idé som er en grunnleggende komponent i nyere intervensjonsstudier. Det kan for eksempel være at en gruppe elever samarbeider for å skape mening i en tekst.

4. *God strategiundervisning er langvarig*

For å gi effekt må strategiopplæringen vare fra tolv uker til et helt skoleår og helst være integrert i den ordinære fagundervisningen.

5. *Effektiv undervisning i lesestrategier forutsetter høy kompetanse hos læreren*

Lærerkompetanse er i flere av de effektive strategiintervensjonene identifisert som en kritisk implementeringsfaktor.

2.2.4 Iverksetting av eksplisitt leseforståelsesopplæring

På bakgrunn av blant annet forskningsbaserte programmer beskrevet ovenfor kan man utlede retningslinjer for god opplæring i leseforståelse. Selv om studiene man her baserer seg på i stor grad er gjort på mellomtrinnet, mener jeg de har relevans også i arbeid med leseforståelse på ungdomstrinnet, da både mellom- og ungdomstrinnets leseopplæring er ”den andre leseopplæringen” hvor forståelse er det sentrale. I presentasjonen av disse retningslinjene baserer jeg meg på Rune Andreassens kapittel ”Eksplisitt opplæring i leseforståelse” i Ivar Bråtens bok *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (2007).

Ta konsekvensen av et konstruktivistisk syn på læring og forståelse

I arbeidet med leseforståelse må man huske at forståelsen kommer som en følge av elevens eget kognitive arbeid og som lærer jobbe for å skape aktiv handling hos elevene. Læreren må stille spørsmål som oppmuntrer eleven til å reflektere over både tekstinnhold og strategibruk og legge vekt på en forståelsesfremmende dialog. ”Læresamtalen” hvor elevene snakker sammen, deler assosiasjoner og sammen forsøker å skape forståelse, må læres. Læreren bør vise elevene hvordan læresamtalen kan foregå og gi dem rikelig med anledninger til å snakke

sammen, utveksle erfaringer, tanker og kunnskap som en naturlig del av hverdagen i klasserommet (Engen, 2003).

Velg ut noen virkningsfulle lesestrategier som du gjør deg godt kjent med

Mitt inntrykk er at man generelt i skolen bør øke fokuset på å gjøre det som forskning sier er virkningsfullt for læring. Dette gjelder også når man velger lesestrategier – man bør velge noen få, forskningsstøttede strategier. Andreassen foreslår for eksempel å velge strategiene som inngår i resiprok undervisning eller begrepsorientert leseundervisning (BLU). De lesestrategiene man velger, må man modellere og bruke over tid, og det er en fordel om flest mulig lærere på skolen bruker de samme.

Legg en plan for hva du vil gjøre for at elevene skal lære å bruke strategiene

Mange kommuner har nå helhetlige planer for leseopplæring for hele grunnskoleløpet, med spesifisering av når de ulike strategiene skal innføres. Dette kan være et hjelpemiddel når læreren skal legge en plan for å lære elevene å bruke strategiene. Likevel må læreren kartlegge hvordan elevene ligger an i forhold til dette. Ved å starte med spørsmålstilling må læreren hjelpe elevene til å rette oppmerksomheten mot seg selv som lesende personer.

Forskning støtter at strategiundervisningen deretter kan ha følgende fremdrift:

1. Forklaring av de aktuelle strategiene og i dialog sette elevene inn i hva strategiene går ut på, hvorfor de er viktige og når de er hensiktsmessige å bruke.
2. Læreren modellerer og demonstrerer strategien gjentatte ganger mens elevene observerer. Høyttenkning er sentralt i denne fasen.
3. Elevene prøver med støtte å gjennomføre strategiene på forskjellige tekster. Samarbeid i mindre grupper kan være hensiktsmessig her.
4. Selvstendig bruk. Det endelige målet med strategiundervisningen er at elevene selvstendig skal ta i bruk og oppleve strategiene som hensiktsmessige i sitt læringsarbeid.

La elevene utvikle sin strategibruk og sin leseforståelse innenfor strukturerte sosiale rammer

Elevene får jobbe med lesestrategier i ulike gruppekonstellasjoner i klassen. Denne samarbeidslæringen kan skje i homogene eller heterogene grupper når det gjelder kunnskaps- og evnenivå, og dialogen kan i varierende grad struktureres på ulike måter.

Koble strategibruk og leseforståelse til sentrale begreper innenfor aktuelle faglige tema

For å oppnå en kobling av strategibruk og leseforståelse til sentrale begreper innenfor aktuelle faglige tema er man avhengig av det etter hvert så mye brukte faktum at ”alle lærere er leselærere”. Lesing som grunnleggende ferdighet må jobbes med i alle fag, og koblingen til fagbegreper i de ulike fagene må være et bevisst fokus hos alle lærerne.

2.2.5 Nyere forskning om leseforståelsesundervisning

I tillegg til den fortsatt aktuelle og relevante forskningen som allerede er nevnt i dette kapittelet, vil jeg avslutningsvis kort presentere et lite utvalg nyere forskning om leseforståelsesundervisning. Først forskning ved professor Øistein Anmarkrud ved Institutt for spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo og professor Ivar Bråten ved Institutt for pedagogikk samme sted. De to øvrige studiene jeg trekker inn her, er begge masterstudier ved Universitetet i Stavanger.

Deskriptiv klasseromsstudie

Deskriptive studier av naturlig forekommende forståelsesundervisning har så langt hovedsakelig foregått i nord-amerikanske klasserom på småskole- og mellomtrinnet (Anmarkrud og Bråten, 2012). Øistein Anmarkrud og Ivar Bråten presenterer imidlertid noen resultater fra to studier i artikkelen ”God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss” i artikkelsamlingen *Skriv! Les!* (2012) fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy. Her har de sett på norske læreres undervisning i lesestrategier. En av studiene er en detaljert klasseromsstudie av fire ungdomsskolelæreres undervisning i lesestrategier i forbindelse med elevenes lesing av fagtekster i norsktimene. Den andre er en kvantitativ oppfølgingsstudie hvor det undersøkes om de observerte forskjellene i undervisningen relaterer seg til forskjeller i elevenes strategiske lesing og leseforståelse. Jeg vil her kort referere noen funn fra den første studien, som synes særlig relevant for min problemstilling.

Den deskriptive klasseromsstudien til Anmarkrud og Bråten (2012) ble gjennomført med fire lærere i fire ulike klasserom på 9. trinn i norskfaget. I denne artikkelen illustreres de store forskjellene som ble funnet mellom lærerne med to av dem som eksempler. I følge intervjudata kunne det virke som at den ene av disse lærerne jobbet lite med forståelsesstrategier. Hun var usikker på om det gikk an å undervise i lesestrategier, og mente

at dette var en kompetanse som elevene oppdaget selv underveis i skoleløpet.

Observasjonsdata viste imidlertid at denne læreren i omtrent 20 prosent av den observerte undervisningen arbeidet med lesestrategier. Forskernes forklaring på avviket mellom lærerens rapporterte og observerte strategiundervisning er at strategiundervisningen var fundamentert i en erfaringsbasert kunnskap og ikke i en deklarativ teoretisk kunnskap. Den andre læreren svarte i intervju at lesestrategier var noe som det ble arbeidet mye med i hennes klasserom. Hun hadde deltatt i noen kurs om læringsstrategier og fortalte at strategiundervisning var blitt en naturlig del av hennes undervisning i norskfaget.

Observasjonen viste imidlertid at kun 8 prosent av denne lærerens undervisning var arbeid med lesestrategier. Den strategiundervisningen som fant sted var dessuten i overveiende grad implisitt.

Anmarkrud og Bråten konkluderer i sin artikkel (2012) med at lærerne i studien hovedsakelig bruker personlig og erfaringsbasert kunnskap som viktigste kunnskapskilde for sin leseundervisning. Lærerne kan gjøre en forskjell og bidra til elevenes strategiske kompetanse og ferdigheter i forbindelse med lesing av fagtekster på denne måten, men studien gir også klare indikasjoner på at denne typen kunnskap hos læreren ikke er tilstrekkelig for et systematisk arbeid med lesestrategier i forbindelse med lesing av fagtekster.

Beskrivelse av god praksis i leseundervisning

Masteroppgaven *God leseundervisning* (Bjørlo, 2013) undersøker hvordan ledelse og lærere på en skole som stabilt oppnår gode resultater på nasjonale prøver i lesing, beskriver sin praksis i leseundervisningen. Denne undersøkelsen beskrives som en casestudie, hvor kvalitativt forskningsintervju er datainnsamlingsmetode. Utvalget består av alle de fem lærerne på mellomtrinnet samt rektor på den aktuelle skolen.

Denne studien konkluderer med at en av skolens suksessfaktorer er ledelse med bevissthet rundt endringsarbeid og stort fokus på leseundervisning. I leseundervisningen fremheves leseforståelsesstrategier, variert kildebruk og leseundervisning i alle fag. Videre trekkes god vurderingskultur frem som redskap for læring. Når det gjelder mitt fokus, lærernes undervisning, konkluderer Bjørlo (2013) med at dyktige lærere som fremmer god leseundervisning, er en årsak til skolens suksess. Denne gode leseundervisningen innebærer bruk av variert aktuell litteratur sammen med bruk av gode leseforståelsesstrategier. Det understrekes hvordan alle elever får god, aktuell litteratur og hjelp til hvordan den skal leses.

De lesesvake får samme litteratur som de andre, men tettere oppfølging i lesingen. Ut fra beskrivelsen får lærerne stor grad av anerkjennelse av ledelsen for sin kompetanse, og det er utstrakt grad av samarbeid mellom disse lærerne og ledelsen om felles visjoner og mål for skolens leseundervisning.

Ord og begreper i undervisningen for økt leseforståelse

En annen masteroppgave, *Ord og begreper – et verktøy i undervisningen for økt leseforståelse for elevene?* (Rangnes, 2013) er en kvantitativ undersøkelse av norske læreres undervisning i ord og begreper med henblikk på leseforståelse. Den tar riktignok for seg 5.-7. trinn, men innholdet gjør den likevel relevant for sammenligning med undervisning på ungdomstrinnet. Den undersøker eksakt det som er mitt anliggende: hvordan underviser norske lærere i ord og begreper med henblikk på leseforståelse.

Denne undersøkelsens utvalg består av 662 lærere fra 499 forskjellige skoler i hele Norge, og er gjennomført med spørreskjema gjennom en elektronisk spørreundersøkelse. Én grunn til at jeg finner denne undersøkelsen relevant å presentere blant nyere forskning på fagfeltet, er utvalgets betydelige størrelse. En skal imidlertid være oppmerksom på at data innsamlet ved utsagnsdata alene må brukes med forbehold om avvik ift. reell klasseromspraksis (Anmarkrud og Bråten, 2012).

Blant de mest interessante funnene i denne undersøkelsen er at høytlesning som kilde til vokabulartilegnelse brukes daglig eller ukentlig av over 90 prosent av lærerne. Den samme høye andel av lærerne har også som en regelmessig læringsaktivitet at de snakker med elevene om teksten som er lest høyt, mens en noe lavere andel, ca. 77 prosent bruker et sentralt ord fra en tekst som utgangspunkt for samtalen (Rangnes, 2013).

Et annet sett av interessante funn dreier seg om undervisning i ordlæringsstrategier. 75 prosent av lærerne rapporterer at de daglig eller ukentlig underviser elevene i hvordan de kan forstå et ord ut fra konteksten. Det virker imidlertid ut fra drøftingen som om denne undervisningen ikke nødvendigvis er mer eksplisitt enn en instruks om å lese setningen eller avsnittet ordet opptrer i en gang til. Det kan likevel se ut som at det er en ustrakt grad av at læreren fungerer som en stillasbygger i denne ordlæringen (Rangnes, 2013:64). Jeg finner det også interessant, også i lys av mine egne funn, at få av lærerne i utvalget underviser ordlæring ved å bruke ordets ulike deler, morfologi. Kun drøyt 20 prosent av lærerne gjør

dette daglig eller ukentlig. Nesten 40 prosent mener dessuten at dette er en ordlæringsstrategi som elevene får lite ut av (Rangnes, 2013:65).

Til sist finner jeg funnene rundt problemstillingen ”har norske lærere tilstrekkelig kunnskaper i forhold til å vite hva det vil si å kunne et ord” interessante ut fra mitt fokus på hva som skal til for at lærerne skal arbeide mer med undervisning i leseforståelse. En fjerdedel av lærerne uttaler at de synes det er vanskelig å vite hvordan de skal jobbe med vokabular i praksis.

Sammenligninger av funn indikerer videre at det viktigste grunnlag for praksis på dette feltet er egne eller kollegaers erfaringer (Rangnes, 2013:73). Dette styrkes av at over 35 prosent av lærerne i stor eller noen grad snakker med kollegaene sine om begrepsinnlæring (Rangnes, 2013:74).

3 Metode

3.1 Intervju som metode

Min viktigste datainnsamlingsmetode har vært intervju. Mine data er dermed kvalitative (Kleven, 2011:33b). For å få mest mulig eksakte data, men samtidig kunne utdype ved behov, har jeg brukt en semistrukturert intervjuform, med intervju spørsmålene på forhånd definert i en intervjuguide (vedlegg 1).

Man kan ha tre ulike perspektiver på forskningsintervjuet; man kan se det som et håndverk, en kunnskapsproduserende aktivitet eller en sosial praksis (Kvale og Brinkmann, 2009). I min sammenheng vil håndverkperspektivet drøftes her i metodekapittelet. For øvrig er det det kunnskapsproduserende perspektivet som står mest i fokus da formålet med intervjuene samsvarer med formålet med oppgaven. Det sentrale i forhold til intervju som håndverk er intervjuerens ferdigheter og vurderinger. Ferdighetene utvikles i første rekke gjennom praksis (Kvale og Brinkmann, 2009). Sånn sett vil intervju i sammenheng med en masteroppgave kunne ha en ulempe i at intervjueren ofte er utrent. Så også i mitt tilfelle. Jeg merket likevel at intervjuhåndverket allerede gjennom mine seks intervjuer utviklet seg positivt. Mine ferdigheter og vurderinger ble mer formålstjenlige underveis – blant annet i bevissthet rundt å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål og gjøre nødvendige oppklaringer. En av grunnene til denne utviklingen var at jeg gjorde transkripsjonene fortløpende etter hvert intervju. Under transkriberingen kom eventuelle svakheter i spørsmålstillingen tydelig frem og kunne justeres til neste intervju.

En fordel ved muntlig intervju er at man kan oppklare mulige misforståelser og forsikre seg om at man oppnår en felles begrepsforståelse med informanten. Dette har jeg ansett som en viktig fordel i mitt arbeid, da begrepssammenblanding på feltet lett kan gi unøyaktigheter som kunne påvirket resultatene betydelig.

I tillegg til kravet om nødvendig fagkunnskap hos intervjueren er det en utfordring å få intervjuobjektet til å åpne seg, snakke og svare ærlig. Jeg har opplevd at mitt kvalitative design med relativt god tid til få respondenter har redusert denne trusselen. Det at intervjuobjektene visste at jeg er lærer som dem, bidro sannsynligvis til ærlige svar siden de

visste at jeg forsto deres situasjon rundt bl.a. ressurser og tidspress. Samtidig har det på den annen side vært viktig å være klar over muligheten for at min lærerbakgrunn kan gjøre at lærerne ønsker å stille sin egen praksis i et gunstig lys ved å svare at de gjør det de vet eller tror er "rett". Kunnskapen som kommer ut av intervjuene, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Denne relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke, og det er viktig å balansere intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og respekten for intervjupersonens integritet etisk sett (Kvale og Brinkmann, 2009). Med forbeholdene nevnt ovenfor opplevde jeg at denne balansen ble tilfredsstillende ivaretatt. Jeg merket likevel hvordan det å opprettholde denne balansen er en utfordrende øvelse, og at man som intervjuer må tilnærme seg problemstillingen på nye måter i hvert intervju ut fra kjemien og dynamikken i hver relasjon.

I den kunnskapsproduksjonsprosessen et forskningsintervju er, er det intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap sammen i en samtalerelasjon (Kvale og Brinkmann, 2009). I mine intervjuer opplevde jeg det som en styrke i denne prosessen at jeg som intervjuer og intervjuobjektene hadde felles erfaringsgrunnlag og referanserammer som lærere i ungdomsskolen.

3.2 Observasjon som metode

Observasjon er en aktivitet vi utfører hver eneste dag i de fleste situasjoner. Når observasjon brukes som metode i forskningsøyemed, må det tas stilling til om en strukturert observasjon er mest hensiktsmessig eller om man skal tilstrebe fleksibilitet og mulighet til å endre fokus underveis (Kleven, 2011b). En strukturert observasjon med forhåndsspesifiserte kategorier ut fra problemstilling og spesifisering syntes som det beste valget i min studie. Hensikten med slike kategorier er først og fremst at observatøren skal konsentrere seg om de atferdstypene som er utpekt som viktige (Kleven, 2011b). Selve observasjonen går da kun på å registrere observerbar atferd, mens analysen gjøres etterpå.

Observasjon utgjør en liten del av min datainnsamling. Jeg har gjennomført fire observasjonsseanser å en skoletime. Det eneste som var avtalt om innholdet i disse skoletimene, var at det skulle jobbes fagtekstrelatert i norsk, samfunnsfag, rle eller naturfag.

I observasjonen så jeg spesielt etter mine operasjonaliseringer av begrepet leseforståelsesundervisning. Jeg brukte et observasjonsskjema med mine hovedfokusområder for registrering av undervisningen (vedlegg 2). Jeg utførte selv den påfølgende analysen. Jeg er klar over at man må påregne en viss observatøreffekt i observasjonssituasjonen (Kleven, 2011:42b). Jeg opplevde imidlertid ikke at dette utgjorde noen stor trussel mot validiteten i mine observasjoner, ettersom det ikke var lærers eller elevers spontane handlinger som var mitt anliggende, men lærerens planlagte undervisningsmetoder. Min erfaring fra observasjonssituasjonene var at jeg oppnådde den ønskede distanse, og at elevene i liten grad var bevisste på min tilstedeværelse. Lærerne kunne også fortelle at elevene i disse klassene i stor grad var vant til å ha ekstra voksne tilstede i timene i form av assistenter o.a. Lærerne viste kanskje noe bevissthet rundt at de ble observert, men jeg oppfattet likevel at de holdt seg til de planlagte undervisningsaktivitetene og metodene. Dermed mener jeg å ha fått et realistisk bilde av en ”normal” undervisningsøkt.

Strukturert observasjon har den begrensningen at man bare registrerer det som er definert på forhånd og kan gå glipp av interessante hendelser som faller utenfor (Kleven, 2011:42b). Dette er likevel ikke en vesentlig begrensning i denne oppgaven, ettersom oppgavens problemstilling og spesifisering allerede begrenser omfanget.

3.3 Utvalg

3.3.1 Intervju

Forskningsspørsmålet mitt begrenser ikke hvilke lærere jeg skal undersøke, mer enn til at det skal være lærere i ungdomsskolen. Derfor la jeg i utgangspunktet få føringer på hvilke lærere jeg etterspurte til intervju og potensielt observasjon. Jeg ønsket å starte med intervjuer. Jeg ville så spørre lærere som i intervju viste at de har en del elementer av leseforståelsesundervisning sentralt i sin praksis om observasjonsavtaler. Skolene valgte jeg ut fra geografisk hensiktsmessighet, og jeg definerte ønskede intervjuobjekter som lærere som underviser i minst ett av fagene norsk, samfunnsfag, rle eller naturfag. Disse fagene ble valgt som typiske ”lesefag” hvor arbeid med leseforståelse bør stå sentralt. Forespørsel om intervju ble sendt til rektor/avdelingsleder ved fire ungdomsskoler i to kommuner på det sentrale Østlandet (vedlegg 3). De fire lederne videresendte min henvendelse til sine mellomledere/lærere. Etter en purrerunde endte jeg så opp med seks lærere fra tre forskjellige

skoler. Den fjerde skolen så seg ikke i stand til å delta pga. tidspress. Det endelige utvalget ble alle lærerne som responderte positivt på min henvendelse.

Intervjuede lærere

På tross av den tilfeldige måten de seks lærerne ble utvalgt på, utgjorde de likevel et utvalg med en viss variasjon i bakgrunn og undervisningsfag. Fire av lærerne hadde riktig nok norsk som ett av sine undervisningsfag, men hvilke(t) fag de underviste i tillegg varierte. En av lærerne hadde realfag som viktigste undervisningsfag, mens den siste hovedsakelig jobbet med spesialundervisning. En av lærerne hadde formell videreutdanning innenfor lesing, mens en annen hadde deltatt i et kommunalt etterutdanningsprogram. To av de intervjuede lærerne jobber som leseveileder på sin skole, og den ene har noe ansvar for å veilede kollegaer innen arbeid med lesing. En tredje lærer underviser i intensive lesekurs. Lærerne hadde undervisningserfaring fra $\frac{3}{4}$ til 20 år. Måten lærerne ble identifisert og utvalgt på kan gi en systematisk målingsfeil i det at jeg i utvalget kan ha fått lærere som er spesielt interessert i temaet og som kanskje i større grad enn i kollegiet som helhet vil gi positive observasjoner rundt arbeid med leseforståelse. Det har ikke vært mulig å justere for denne problemstillingen, men det må tas høyde for dette i drøftingen av resultatene.

3.3.2 Observasjon

Utvalg av lærere og undervisningsøkter til observasjon ønsket jeg som nevnt å gjøre i forbindelse med gjennomføring av intervjuer. To av lærerne utpekte seg i intervju som gode kandidater for observasjon, og da disse var velvillige til å la meg observere deres undervisning bestemte vi at dette skulle gjennomføres etter nærmere avtale. Da slike avtaler skulle gjøres, gjorde imidlertid praktiske utfordringer gjennomføring av observasjon hos disse lærerne umulig. Dermed kontaktet jeg rektor ved en annen skole jeg har kjennskap til i samme region. Med samme utvalgskriterier som for intervju fikk jeg her avtale med 4 lærere om observasjon i én undervisningsøkt. De fire undervisningsøktene var i fagene samfunnsfag (historie), naturfag, rle og samfunnsfag (samfunnskunnskap) på 8. og 10. trinn. Utvalgets størrelse gjorde at jeg ikke fant det relevant å gjengi i hvilke fag de ulike undervisningsaktivitetene fant sted. En slik identifisering kunne dessuten satt anonymiteten til lærerne i fare.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

3.4.1 Intervju

Jeg valgte som sagt en semistrukturert intervjuform med intervjuguide som hjelpemiddel. Intervjuene ble etter nærmere avtaler gjennomført på den enkelte deltagende lærers arbeidssted, og samtalen ble tatt opp ved hjelp av en diktafon. Før intervjuet startet sørget jeg for at lærerne hadde all nødvendig informasjon om prosjektet og ga dem anledning til å stille spørsmål. Hver lærer signerte ”samtykkeskjema for deltagelse i forskningsprosjekt” (vedlegg 4) og fikk en kopi av denne. I forbindelse med transkripsjon av intervjuene måtte jeg først ta stilling til om jeg skulle transkribere uttalelsene ordrett med alle gjentakelser og med registrering av tenkepauser og lignende, eller om jeg skulle omforme intervjuene til en mer formell, skriftlig stil (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg endte nærmest en formell, skriftlig stil, men tok med gjentakelser, tenkepauser og latter der hvor jeg opplevde at det var av betydning for analysen. En slik dynamisk tilnærming er mulig der hvor samme person gjennomfører intervjuene, transkriberer dem og gjør analyse og drøfting. I det videre analysearbeidet sorterte jeg funnene i en tabell med intervju spørsmål i rader og en kolonne pr. lærer. Dette ga meg en fin oversikt til presentasjonen i kapittel 4.

3.4.2 Observasjon

Jeg brukte, som beskrevet over, en strukturert observasjonsform med bruk av observasjonsskjema (vedlegg 2). Skjemaet var organisert i kategorier ut fra mine fokusområder; leseforståelsesundervisning med fokus på hhv. forkunnskaper, ordforråd og forståelsesstrategier. Videre var skjemaet delt inn i tidsintervaller á fem minutter. Denne intervallinndelingen gjorde dette lettere å holde fokus under observasjonen. Under gjennomføringen av observasjonen registrerte jeg ved kryss i skjemaet hver gang forståelsesundervisning innenfor fokusområdene fant sted. Jeg gjorde også enkelte utdypende notater. Før observasjonen startet, ga jeg en kort informasjon til elevene, og informasjon ble etter anbefaling fra NSD gitt de foresatte via epost (vedlegg 5).

3.5 Forskningskvalitet

3.5.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2011:86c). Når jeg i mine intervjuer skulle undersøke lærernes undervisning i leseforståelse, måtte jeg dermed først innskrenke temaet til enkelte hovedbegreper innenfor leseforståelsesundervisning. Det har jeg gjort i prosjektbeskrivelsen til hovedområdene leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper, ordforråd og forståelsesstrategier. I intervjuguiden utarbeidet jeg, for å sikre felles forståelse av begrepene, spørsmål rundt konkrete undervisningsmetoder innenfor disse områdene. Det at jeg har valgt to datainnsamlingsmetoder kan være med på å bedre begrepsvaliditeten.

Tilfeldige og systematiske målingsfeil

I vurderingen av begrepsvaliditeten er det viktig å være bevisst potensielle trusler og målingsfeil. Vi omtaler gjerne disse truslene som tilfeldige og systematiske målingsfeil (Kleven, 2011:88c). De *tilfeldige* målingsfeilene skyldes nettopp tilfeldigheter, og vil ved store utvalg jevne seg ut. De *systematiske* målingsfeilene vil imidlertid ikke jevne seg ut fordi målingsfeilen er av mer permanent karakter. Som nevnt kan utvalgsmetoden min utløse en systematisk målingsfeil i at lærere som melder seg frivillig til å delta i en slik studie, kan antas å være spesielt interessert i fagfeltet. De systematiske målingsfeilene kan gi et mer eller mindre skjevt bilde av det begrepet vi skal måle fordi vi ikke får med oss hele fyllden i begrepet (Kleven, 2011:89c). Dette vil da være et forbehold i min drøfting.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et metodisk tema som henger tett sammen med de ovenfor nevnte målingsfeilene. Ordet reliabilitet betyr pålitelighet og er et mål på i hvilken grad data er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2011c). Spørsmålet om reliabilitet blir først og fremst sentralt i større datamengder, og gjerne i kvantitative undersøkelser, men noen reliabilitetsspørsmål som kan stilles til mine data er:

1. I hvilken grad er dataene avhengig av hvordan spørsmålene er stilt og formulert?
2. I hvilken grad er dataene korrekt og objektivt transkribert og analysert?

Begge disse reliabilitetsspørsmålene er redusert gjennom standardisering av datainnsamlingen; intervjuene i form av en fastlagt intervjuguide og observasjonene ved en strukturert form med observasjonsskjema (Kleven, 2011c).

3.5.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvor langt vi kan strekke gyldighetsområdet for de resultatene vi finner i våre undersøkelser (Kleven, 2011:123d). I forskning vil det ofte være ønskelig og et kvalitetstegn at ens funn kan generaliseres og gis et stort gyldighetsområde. Dersom funnene i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevant ut fra undersøkelsens problemstilling, har undersøkelsen god ytre validitet (Kleven, 2011:124d). Et sentralt spørsmål når det gjelder resultatenes ytre validitet handler om representativitet: er utvalget representativt for populasjonen? (Kleven, 2011:125d) Populasjonen i min sammenheng er lærere i ungdomsskolen i Norge. Mitt utvalg er seks av disse lærerne, utvalgt ved tilfeldig utvalg som følge av lærernes egen interesse av å delta. Sånn sett må man selvfølgelig i vurderingen av funnenes ytre validitet ta høyde for at det er svakheter i utvalgets representativitet.

I kvalitative undersøkelser som denne er det naturlig å gjøre en skjønnsmessig vurdering av hvilken overføringsverdi resultatene kan ha fra utvalget til populasjonen. Dette gjøres ved å forsøke å vurdere likheter og forskjeller mellom persongruppene (Kleven, 2011:134d). Som beskrevet i 3.3 er det representativitet i mitt utvalg ved at lærerne har ulike fag- og utdanningsbakgrunner, ulike undervisningsfag og jobber ved fire forskjellige skoler (intervjuede lærere fra tre forskjellige skoler og observerte lærere fra en fjerde).

Innenfor rammene av en masteroppgave vil det være vanskelig å gjøre et stort nok forskningsarbeid til at resultatene kan generaliseres. Det er likevel sann at all forskning innenfor et fagfelt til sammen danner innsikt og kunnskap på området, og kunnskapen bygges stein på stein. Min empiri kan utgjøre en liten stein. Mine funn vil dessuten i kapittel 5 og 6 drøftes og settes i sammenheng med annen forskning og teori på området.

3.5.4 Etikk

Pedagogisk forskning handler i sin natur om mennesker og bruker mennesker som informanter (Kleven, 2011:25a). Dette stiller strenge krav til etiske vurderinger og hensyn. Det synes selvsagt at forskeren må arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, blant annet ved å respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse, og sørge for at de ikke lider noen overlast (Kleven, 2011:25a).

Alle som skal være gjenstand for forskning, skal få nødvendig informasjon for å danne seg en forståelse av følgene av å delta og av hensikten med forskningen. Det er en hovedregel at forskning som omfatter personer, krever deltakernes informerte og frie samtykke (Kleven, 2011:25a). Alle lærere som har deltatt i studien, har fått denne informasjonen (vedlegg 3). Dette ble først gjort ved at de fikk grundig informasjon om prosjektet og hva dataene skulle brukes til før de takket ja til å delta. Intervjuobjektene, hvis data var av en vesentlig mer dyptgående og grundig karakter enn den funnet i observasjon, signerte dessuten på et samtykkeskjema (vedlegg 4). Også i dette samtykkeskjemaet, som lærerne fikk en kopi av, gis det grundig informasjon. Det åpnes også her for at man når som helst kan velge å trekke seg fra prosjektet og for å ta kontakt dersom man har spørsmål.

I gjengivelsen av forskningsdataene er anonymisering av deltagerne et absolutt og ufravikelig krav. En trussel jeg har måttet forholde meg til, har vært muligheten for at kollegaer identifiserer hverandre. Jeg mener at jeg har gjort alt hva jeg har kunnet for å forhindre dette, blant annet ved ikke å nevne eller vise til kollegaer i intervjusituasjonene og ved konsekvent å bruke blindkopi ved epostutsendelser til flere i utvalget. Jeg har likevel sett at kollegaer i studien har visst om hverandres deltagelse, uten at denne kunnskapen har kommet fra meg. Dermed har jeg i presentasjonen av dataene hatt stort fokus på ikke å gjengi informasjon på en identifiserbar måte for lærere som kjenner til kollegaers deltagelse. Ved ett tilfelle har dette blant annet medført at jeg ikke har presentert avvik mellom kollegaer på mer faktabasert informasjon. Etter en nøye avveining valgte jeg å utelate denne informasjonen da den ikke hadde vesentlig betydning for resultatene. Jeg vurderte at det etiske hensynet til anonymisering var viktigst og best ivaretatt på denne måten.

Et forskningsprosjekt er meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), Personvernombudet for forskning dersom man skal behandle personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr. Meldeplikten gjelder uavhengig av om all rapportering fra

prosjektet er anonym (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2012). Denne studien ble meldt til NSD. I tilbakemeldingsbrevet fra NSD står det (vedlegg 6):

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det må vises særskilte hensyn når barn og unge gjøres til gjenstand for forskning (Kleven, 2011:25a). Dette er et forhold jeg har vurdert. Likevel er dette ikke blitt en sentral problemstilling i min studie ettersom det er lærerne og deres undervisning som er gjort til gjenstand for forskning. Det er selvfølgelig elever indirekte involvert all den tid jeg har forsket på undervisning, men de er altså ikke gjort til gjenstand for forskning. Etter anbefaling fra NSD (vedlegg 6) har jeg likevel informert de foresatte om at observasjon i forskningsøyemed ville finne sted i klasserommet til deres barn, og at all gjengivelse av observasjoner anonymiseres (vedlegg 5).

4 Resultater

4.1 Intervju

Intervjuene i mitt materiale viser både samsvar og variasjon i hvordan lærerne i utvalget tenker rundt og jobber med leseforståelse i sin undervisning. I resultatgjennomgangen tar jeg for meg svarene innenfor de ulike temaene jeg har tatt for meg. Respondentene er nærmere beskrevet i metodekapittelet og omtales videre som lærerne. De viktigste funnene i intervjuene kan sammenfattes sånn:

- Fem av seks lærere sier de underviser i leseforståelse.
- Lærerne bruker metoder for å aktivisere elevenes forkunnskaper.
- Det gjøres lite for å bedre eller skape forkunnskaper.
- Det er stort fokus på begreper.
- Lærerne trenger kunnskap om metodikk i leseforståelsesundervisning.
- Det undervises lite i strategier for å forstå ukjente ord.
- Lærerne underviser i forståelsesstrategier.

4.1.1 Hva forstår lærerne med begrepet leseforståelsesundervisning?

Intervjuspørsmålet var: ”Hva forstår du med begrepet leseforståelsesundervisning? Hva legger du i det?” Det var en del sammenfall i svarene selv om det var noe ulik vektlegging av eksplisitt undervisning. De to lærerne som hadde størst fokus på undervisningsaspektet, uttalte følgende:

Undervisning som fremmer at de får med seg det de leser, at de forstår det de leser.

Handler om hva lærer gjør i klasserommet som fremmer elevenes leseforståelse uavhengig av faget. Lærer må for eksempel trekke inn begrepsinnlæring.

Det siste sitatet er fra en lærer som også jobber som lesekurslærer på sin skole, det første fra en som utover å være norsklærer ikke har noe spesielt ansvar for lesing.

Alle de seks lærerne påpekte at leseforståelsesundervisning handler om at man skal jobbe med tekster på en måte som gjør at man forstår det man leser. De trekker frem lesestrategier, studieteknikk og begrepsinnlæring som sentralt. En av lærerne trekker også frem lesehastighet som et element, mens en annen fremholder viktigheten av at tekstene ikke er for vanskelige. En av lærerne påpeker at leseforståelsesundervisning før handlet mest om å lese en tekst og svare på spørsmål til det man har lest, mens det nå mye mer handler om lesestrategier og det å lære å tilegne seg innholdet i fagstoffet på forskjellige måter.

4.1.2 Underviser lærerne i leseforståelse? Hvorfor/hvorfor ikke?

Med ett unntak sier alle lærerne i studien at de underviser i leseforståelse. En lærer som er nyutdannet, sier at hun gjør det i alt for liten grad, og at det er veldig lite fokus på det nå på hennes trinn. Tre av lærerne sier at dette er sentralt og viktig i deres undervisning, og én fremhever at dette er noe hun er bevisst på i alle fag. En av lærerne sier at hun gjør dette mer nå enn tidligere i karrieren og forklarer dette med kurs/etterutdanning hun har gjennomført innenfor leseopplæring. En av lærerne som har et utvidet ansvar for lesing, påpeker at det er utfordrende å få alle lærere på skolen til å undervise i leseforståelse.

De lærerne som sier at de underviser i leseforståelse, har noe forskjellige forklaringer på hva som har fått dem til å ha dette fokuset i sin undervisning. En av dem beskriver en ”oppvåkning” under studier hvor hun skjønte hvor viktig slik undervisning er for elevenes motivasjon. I forlengelsen beskriver hun hvordan hun tror at de som ikke underviser i leseforståelse ennå ikke har oppdaget hvor bra det er. En annen av lærerne underviser slik da det ligger nedfelt i hennes stilling i forbindelse med arbeid med elever med spesielle behov. En lærer mener at hennes norskfaglige bakgrunn er den viktigste grunnen til at hun er bevisst på å jobbe med leseforståelse.

Den læreren som klarest uttrykker at hun ikke i tilstrekkelig grad jobber med leseforståelse, trekker frem tidspress som den sentrale forklaringen. Hun påpeker hvordan arbeidet hennes i stor grad styres av fagplan, tema og lærebøker. I følge henne er ikke undervisning i leseforståelse nedfelt i fagplanen, men er mer en metode den enkelte lærer selv må velge å bruke.

4.1.3 Lærebøker

Lærerne ble her bedt om å beskrive hvilket inntrykk de har av lærebøker i forhold til leseforståelse.

Et særlig interessant perspektiv på dette spørsmålet kom fra en lærer som har erfaring både fra barne- og ungdomstrinnet samt tilrettelagt undervisning for svake elever. Hennes observasjon var at naturfagbøker for mellomtrinnet og lettest samfunnsfagbok for ungdomstrinnet var veldig godt tilrettelagt for arbeid med leseforståelse. Til sammenligning påpekte hun at en vanlig naturfagbok for ungdomstrinnet ikke var god; den hadde for mye

tekst som var vanskelig å sortere, og hvor det var vanskelig å finne hovedbudskapet. Dette var en av flere observasjoner denne læreren hadde gjort som hun mente dannet grunnlag for å si at det skjer noe med bøkene mellom barne- og ungdomsskolen. Hun mente at graden av tilrettelegging for arbeid med leseforståelse dramatisk reduseres i bøkene for ungdomstrinnet sammenlignet med bøkene for mellomtrinnet. Denne læreren reflekterte rundt at dette kan ha en sammenheng med det store fag- og karakterfokuset hun opplever at det er i ungdomsskolen.

Lærerne hadde ulike meninger om hvilke fagbøker som er gode og dårlige i forhold til arbeid med leseforståelse. Alle påpekte imidlertid bøker i sentrale fag som de mente var for dårlig lagt opp i forhold til dette. En lærer påpekte hvordan hun opplever at det i naturfagbøkene trekkes paralleller til en virkelighet som ikke samsvarer med elevenes virkelighet når fagbegrepene skal forklares. En annen trakk frem at samfunnsfag- og naturfagbøkene legger opp til større begrepskunnskap enn elevene har, særlig med tanke på elever med minoritetsspråklig bakgrunn. En av de lærerne som har noe utvidet ansvar for leseopplæring på sin skole, trekker frem at ordvalg i lærebøker kanskje kan være vanskelig, men at det også handler om de strategiene elevene lærer å bruke i møte med disse lærebøkene.

4.1.4 Leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper

Å aktivisere forkunnskaper

Alle lærerne sier at de i sin undervisning bruker metoder for å aktivisere elevenes forkunnskaper. Fem av lærerne sier at dette er svært sentralt i deres undervisning. Den sjette læreren oppgir at hun gjør lite av dette og ikke har et bevisst forhold til det. Det kommer likevel frem gjennom samtalen at hun gjør noe. De metodene lærerne bruker i arbeidet med å aktivisere forkunnskaper, er tankekart (én lærer), ulike metoder med fokus på begreper i kommende tekst (fire lærere), fokus og samtale rundt bilder og illustrasjoner (én lærer), VØL-skjema (én lærer) og Bison-overblikk (én lærer).

Tankekart

Tankekart er først og fremst en struktureringsmetode. Den kan brukes i mange faser av læringsarbeidet, også i førlesingsfasen. Som en metode for å aktivisere forkunnskaper vil man vanligvis starte med å sette opp det aktuelle temaet i sentrum for tankekartet, og la

elevene, enten felles i klassen eller i små grupper, komme med alle sine assosiasjoner inn i tankekartet.

VØL-skjema

VØL-skjema er en form for kolonnenotat. Et slikt skjema kan gjerne brukes gjennom hele læringsarbeidet med et tema da de to første kolonnene fylles ut i førlesingsarbeidet og den siste ved avslutning av temaet. UDIR (2014c) beskriver metoden sånn:

I oppstarten av et tema kan elevene bruke et VØL-skjema. Her skriver de inn forkunnskapen sin om emnet i kolonnen merket V. V står for hva elevene Vet. I kolonnen med Ø skriver elevene hva de Ønsker å finne ut mer om. I kolonnen merket med L skriver elevene på slutten av perioden hva de har Lært.

Et VØL-skjema kan se sånn ut:

Dette vet jeg om emnet.	Dette ønsker jeg å lære/finne ut mer om	Dette har jeg lært

Min erfaring er at midtfeltet mange ganger oppleves kunstig og vanskelig for elevene å finne ut. Motivasjonsspørsmål kommer også inn her: hva med de elevene som ikke uttaler ønske om å lære noe innen dette temaet? Metoden har likevel klare kvaliteter, så man bør heller finne måter å løse disse utfordringene på enn å avskrive metoden på grunn av dem.

Bison-overblikk er en strategi hvor man bruker alle elementene i teksten, for eksempel bilder, ingress og oppsummering, for å få oversikt over teksten før lesing. Bison-overblikk forklares i kapittel 2.2.3.

Det fremkommer mer eller mindre direkte uttalt i alle intervjuene at dialog brukes mye i tilknytning til de ulike metodene for å aktivisere elevenes forkunnskaper. Fire av lærerne synes å bruke dialog i hel gruppe i dette arbeidet, mens én forklarer hvordan hun gjerne lar elevene ha dialog parvis og i grupper for å aktivisere sine forkunnskaper. Dialogen i hel gruppe synes stort sett å følge et mønster av lærer som spør og elever som etter håndsopprekning svarer og kommenterer. I hvilken grad denne dialogen også har et mer utforskende preg kommer ikke frem av intervjudataene.

Å skape forkunnskaper

Aktiviteter og metoder for å skape forkunnskaper før arbeid med tekst gjør lærerne i mitt utvalg lite av. Det er en tendens i besvarelsene at de kommer tilbake til aktiviseringsmetoder når spørsmålet dreier seg om å skape forkunnskaper. To av lærerne sier at de bruker noe film som metode, den ene særlig kortfilmer, mens en annen sier at hun gjør "bittelitt" forsøk i naturfag. To av lærerne svarer at de gjør "noe" uten å redegjøre konkret for hva. Når det gjelder den ene av disse to, viser det seg ved utdyping av svaret at hun egentlig fortsatt snakker om aktiviseringsmetoder. En av lærerne sier at hun ikke jobber på denne måten nå, men gjorde det mer på tidligere arbeidsplass hvor det var mer fleksibilitet. Hun utdyper ikke hva denne fleksibiliteten dreide seg om.

En av lærerne sier at det som skal til for at hun i større grad skal benytte metoder for å skape forkunnskaper hos elevene, er mer kunnskap om det. Hun sier at hun trenger å lære metoder. De øvrige som har forklaringer på dette, peker på ressurssituasjon: én trekker frem at mer tid er det som skal til for at hun skal gjøre mer av dette. En påpeker at ressurssituasjonen er et viktig hinder uten å utdype helt konkret hvilke ressurser det dreier seg om. Eksempel som nevnes, er mulighet til å kunne dra ut fra skolen på ekskursjoner; å oppsøke utstillinger, forestillinger og lignende. Alle skolene i mitt utvalg er geografisk plassert slik at buss- eller togtransport oftest vil være nødvendig for å gjøre slike ekskursjoner.

Arbeid med sjangerbevissthet

Det dominerende funnet på spørsmålet om lærerne jobber med elevenes sjangerbevissthet var at dette i all hovedsak gjøres i norskfaget og i liten/ingen grad i andre fag.

4.1.5 Leseforståelsesundervisning med fokus på ordforråd

I innledningen til dette temaet stilte jeg lærerne spørsmål om hvordan de opplever elevenes generelle ordforråd, fagspesifikt ordforråd, men ikke minst ikke-fagspesifikt ordforråd. To av lærerne mente at det her var store variasjoner mellom elevene. Den ene mente at dette hadde sammenheng med hva elevene har med seg hjemmefra og sosiokulturelle faktorer. De fire andre lærerne var veldig klare på at elevene har et svakt ordforråd, og at det har vært en negativ utvikling over de siste årene.

Fagspesifikt ordforråd

Tre av lærerne kommenterer mer eller mindre direkte elevenes fagspesifikke ordforråd. Én er veldig tydelig på at hun mener lærerne på skolen trenger å innse at læreboktekstene er fulle av ord elevene ikke forstår. En annen sier at det er problematisk å skulle trekke linjer fra fagbegrep til dagligspråket fordi de ikke skjønner dagligspråket. På den måten mister man en innfallsvinkel til å lære de fagspesifikke ordene. Den tredje mener at både det fagspesifikke og generelle ordforrådet er i ferd med å bli så dårlig at det begynner å bli et problem i forhold til tekstforståelse.

Ikke-fagspesifikt ordforråd

Lærerne er entydige i at det finnes utfordringer når det gjelder elevenes generelle ordforråd. Som nevnt, påpekte to av lærerne store variasjoner mellom elevene, for øvrig var det stor enighet i utvalget om at elevenes ordforråd er urovekkende dårlig. En av lærerne sier at hun ved hjelp av skolens kartleggingsverktøy har full oversikt over alle elever innenfor hovedområdene leseferdighet, rettskriving og ordforråd. Hun sier at ordforråd er det hovedområdet hvor alle trinn på skolen skårer klart lavest. Dette dreier seg da om dagligspråk. En annen av lærerne har observert at elevene ikke lenger forstår ordtak. Den samme læreren mener at svakt ordforråd kan være en vesentlig grunn til svake resultater i nasjonale prøver. En av lærerne som har norskfaglig bakgrunn og noe ansvar for lesing på sin skole, beskriver elevenes ordforråd som ”helt elendig og tragisk”. Hun opplever at elevene har lite nyanser i språket, at de har et upresist språk og mangler begreper for dagligdagse ting. Det er også oppsiktsvekkende å merke seg at denne læreren opplever at elevene ofte mangler motivasjon for å ha et godt språk. – De uttrykker holdninger som at det ikke er så nøye så lenge de blir forstått, og hvis ”alle” sier det på en viss måte er det greit selv om det kanskje egentlig er galt.

Hvordan jobbe med ordforråd?

Lærerne beskrev ulike metoder for å jobbe med elevenes ordforråd:

- Forklare ved hjelp av tegning på tavla, karakterisert som ”halvkonkreter”.
- Lese sammen, identifisere ukjente ord og bruke tid på disse.
- Lage setninger med identifiserte ukjente ord.
- ”Periodens ord” på arbeidsplanen.
- Arbeid med begreper, kategorisering.
- Oppfordre elevene til å lese på egen hånd. Skrive leselogg.
- I dialog forklare vanskelige ord.
- Lese dikt for elevene.

- Synonymlek.
- Skrive presise korttekster.
- Høre radiodokumentar.
- Fokus på meningsbærende ord i tekst.

Alle lærerne beskrev altså metoder for å jobbe med ordforråd. Av listen ser vi imidlertid at det til dels er stor variasjon når det gjelder graden av eksplisitt undervisning i disse metodene. Mens det å ”oppfordre elevene til å lese på egen hånd” overhodet ikke innebærer eksplisitt undervisning, innebærer flere av de andre metodene høy grad av eksplisitt undervisning. ”Arbeid med begreper – kategorisering” og ”fokus på meningsbærende ord i tekst” er kanskje de to metodene som i størst grad innebærer eksplisitt undervisning.

Hva skal til for å jobbe mer med ordforråd?

Tre av lærerne uttrykte meninger om hva som eventuelt kan gjøres for at de selv eller kollegiet skal jobbe mer med ordforråd i sin leseforståelsesundervisning. Den ene læreren mente at lærere som ikke jobber tilstrekkelig med dette, mangler kunnskap om metodikk. Hun påpekte at disse lærerne trenger nødvendige redskaper i form av metodiske innfallsvinkler. Den samme læreren mente også at det er et problem at mange lærere i ungdomsskolen tror at elevene er ferdig utlært i lesing når de starter i 8. klasse. En annen av lærerne sa at hun selv trenger mer kunnskap om metodikk for å arbeide mer med dette. Den tredje som uttrykte en mening om hva som skal til, sa at kanskje det viktigste er at de leser.

Strategier for å forstå ukjente ord

Når det gjelder å lære elevene strategier for selv å finne ut hva et ukjent ord betyr, for eksempel å analysere ordet, viser materialet at det i liten grad skjer. De som mener at de underviser dette, trekker frem hvordan de lærer elevene å slå opp i ulike ordbøker, registre eller nettsteder. Én av lærere sier imidlertid at hun underviser i å bruke en assosiasjonsmetode i møte med nye ord, men kun i liten gruppe/lesekurs. To av lærerne trekker frem at de jobber med bevisstgjøring i å gjenkjenne ukjente ord og å lære elevene å spørre ved slike. To andre lærere svarer at de ikke underviser slike strategier i det hele tatt. En av disse mener dette avhenger av om denne typen undervisning er nedfelt i fagplanene, noe hun sier det ikke er.

4.1.6 Leseforståelsesundervisning med fokus på forståelsesstrategier

Det første spørsmålet her var ”underviser du i leseforståelsesstrategier?” Her var det overveiende positive svar: hele fem av de seks lærerne svarte bekreftende på spørsmålet. Den sjette læreren svarte at dette hadde stort fokus ved skolestart for 8. trinn, ellers lite. Fire av lærerne beskrev tidligere nevnte Bison-overblikk som en metode de bruker her. Andre metoder som ble nevnt var

- Sette fokus på det i regelmessige elevsamtaler.
- Tokolonnenotat.
- Tankekart.
- VØL-skjema.
- Venn-diagram.
- Dialog rundt valg av fornuftig strategi ift. tema.

Flere av de samme metodene som ble nevnt innenfor arbeid med forkunnskaper kom altså igjen her.

Felles strategier på skolen

Mitt neste spørsmål var ”har man noen forståelsesstrategier det er bestemt at alle på skolen skal undervise i og bruke?” Her var svarene slik:

Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6
Nei.	Ja, i en kommunal leseplan, men ikke implementert ennå.	Bison og kommunal leseplan.	Kommer ikke på noen.	Bison.	Bison.

Flere av lærerne som hadde slike felles strategier på sin skole påpekte imidlertid utfordringer knyttet til å få alle lærerne ved skolen til å følge opp skolens vedtatte felles strategier.

Hva skal til for å jobbe mer med forståelsesstrategier?

Fire av lærerne i utvalget svarte på spørsmålet om hva som skal til for å jobbe mer med forståelsesstrategier. Tre av dem påpekte tid som sentralt. En av lærerne påpekte at norsk, sammen med de andre kjernefagene engelsk og matematikk har for få undervisningstimer. Hun påpekte videre det tidkrevende i at norskfaget skal ha tre karakterer. En av de andre lærerne som påpekte knapphet på tid som hinder for arbeid med forståelsesstrategier, hevdet videre at man mangler lange, gode arbeidsperioder. ”Andre ting” presses inn i skolehverdagen med den konsekvensen at undervisningstid mistes, og lærerne opplever å

måtte haste videre for å komme gjennom planlagt pensum. I slike situasjoner må gjerne arbeid med forståelsesstrategier vike. Denne læreren beskrev en situasjon hvor hun da ofte ender opp med kun å ”servere” elevene den viktigste informasjonen mens de er veldig passive. Felles arbeidsplan for hele trinnet oppleves som en negativ forsterker i denne problematikken, da klassene gjerne får ulik tid til å gjøre lik arbeidsmengde/komme gjennom samme mengde fagstoff. Den tredje læreren som trakk frem tid som en sentral faktor, mente at mer planfesting og avsatt tid til arbeid med forståelsesstrategier er det som skal til. En av lærerne fremhevet viktigheten av at hun som lærer har tilstrekkelig kompetanse innenfor arbeid med forståelsesstrategier og mente at hennes egen bevissthet og planlegging er det som skal til for at fagtekstene skal bli forstått av alle.

Gis arbeid med forståelsesstrategier i hjemmelekser?

Alle lærerne svarte at de gir arbeid med forståelsesstrategier i hjemmelekser. To av lærerne hadde dette som en mer uuttalt del av leksene. Den ene sier at det er mest i forhold til prøver og den andre at leksen er ”les og lær”, og at elevene selv må finne ut hvordan de skal løse ”- og lær-oppgaven”. En lærer sier at hun gir noe lekser av denne typen, men at hun generelt er lite glad i å gi lekser. Hun forteller videre at hun er opptatt av at elevene skal lese, gjerne selvvalgt litteratur, men at hun ikke skriver det på elevenes arbeidsplan. Én lærer sa at hun av og til gir bison-overblikk og det å utarbeide tankekart i lekser for å spare tid på skolen. Hun kommenterte at hun opplever dette som en ideell lekse i teorien, men at det er et problem at for mange elever ikke gjør lekser som ikke kan sjekkes. Dermed setter hun like gjerne ofte på planen oppgaver som ”lag et notat eller et tankekart” eller ”finn svar i teksten”. Én av lærerne beskriver leksearbeid som innebærer å plukke ut meningsbærende ord i teksten eller å gjenfortelle det de har lest i én setning.

Høytlesning

Jeg spurte lærerne om de bruker høytlesning i arbeid med tekster i fagene. Høytlesning forklarte jeg da som både at elever leser høyt og at lærer leser høyt for elever. Alle lærerne som svarte på dette spørsmålet, har innslag av høytlesning i sin undervisning. Flere av lærerne uttrykte en reflektert holdning til hvordan elevenes høytlesning i klasse kan være en belastning for svake lesere. Lærerne beskrev likevel ulike måter å forholde seg til dette på. Én av lærerne sa at hun helst ser at elevene, og ikke hun selv, leser høyt i klassen på tross av at de vegrer seg, da hun bruker dette som en metode for å registrere elevens leseforståelse. På den andre enden av skalaen om hvordan man forholder seg til dette var en lærer som veldig

sjelden lar elevene lese høyt. Hennes begrunnelse var at hun syns det er ugreit på grunn av ulike leseferdigheter. Denne læreren brukte imidlertid ofte metoden at hun selv leser høyt for elevene. Én lærer fortalte at hennes elever leser høyt og ønsker det selv. En lærer lar elevene lese høyt i grupper nettopp for å skjerme de svake leserne. En siste lærer beskrev at hun pålegger elevene å lese høyt hjemme, og tar dem ut enkeltvis og i grupper og hører dem i lesing på skolen.

Fem av lærerne sier at de leser høyt for elevene regelmessig. Tre av dem har erfart at elevene på alle trinn på ungdomsskolen liker å bli lest høyt for.

Resiprok undervisning

Resiprok undervisning (Reciprocal teaching) er beskrevet i kap. 2. I innledningen til dette spørsmålet fikk jeg bekreftet at ingen av lærerne kjente til resiprok undervisning som sådan. Dette var som forventet. Jeg ønsket likevel å finne ut om lærerne bruker elementene i resiprok undervisning i sin undervisning. Det at flere av lærerne hadde dialog som svært sentral metode gjorde også denne spørsmålsrekken ytterligere relevant. Det var til dels store forskjeller i lærernes svar rundt disse metodene. Størst samsvar var det i forhold til momentene oppsummering og foregripelse. Dette svarte lærerne i stor grad positivt på. Tabellen nedenfor viser hvordan lærerne svarte på spørsmål om i hvilken grad de bruker disse metodene i sin undervisning til tekst.

Metode	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6
Oppsummering	Lite ift. tekst, men på slutten av læringsøkt.	Kun i små grupper, lite i hel klasse.	Ja.	Ikke en bevisst metode.	Ja, på slutten av time eller tema.	Ja.
Spørsmål til tekst	Gjort før, ikke nå. Forbeholder metoden eldre elever (10. trinn).	Ja.	Ikke nå, men mye før som en del av oppsummering av tema.	Litt.	Lite.	I liten grad.
Oppklaring	Noe i dialog. Mener det fungerer best for ”flinke” elever.	Mest i små grupper.	Ja, absolutt.	Nei.	Ganske mye.	Ja, sammen med å plukke ut meningsbærende ord i teksten.
Foregripelse	I liten grad.	Ja, ved oppstart av tema eller nye sider. Utgangspunkt i overskrifter.	Veldig mye.	Litt.	Ganske mye. Utgangspunkt i overskrifter.	Ja, mye i litterære tekster.

4.1.7 Ledelse og rammebetingelser

Jeg stilte lærerne tre spørsmål om ledelse og rammebetingelser:

1. Hvordan opplever du etter- og videreutdanningsmulighetene ved din skole/i din kommune?
Med tilleggsspørsmålet: Fokuseres det på lesing i skolens etter- og videreutdanning av lærere?
2. Er lesing som grunnleggende ferdighet nedfelt i skolens virksomhetsplan?
3. Etterspør ledelsen arbeid med lesing og grunnleggende ferdigheter?

Svarene presenteres i tabellen nedenfor:

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6
Etter- og videreutdanningsmuligheter	Det finnes rammer. Fokus på hva skolen trenger. Ikke spesielt fokus på lesing.	Læreren har selv tatt videreutdanning. Svarer ikke på generelle muligheter.	Det er gode muligheter. Kommunen skal satse på leseopplæring, men læreren er usikker på om ungdomstrinnet prioriteres ift. etterutdanning på dette.	Det er åpenhet for at man får delta på ting, men det begrenses av dårlig kommuneøkonomi. Opplever likevel at ledelsen strekker seg langt for at lærerne skal få heve sin kompetanse. Det er ikke spesielt fokus på leseopplæring, men opp til hva den enkelte lærer ønsker/ber om.	Har inntrykk av at det legges til rette for de som ønsker det. Mange lærere på skolen driver med etter- og videreutdanning. Det er ikke spesielt fokus på leseopplæring, men uttrykt ønske om realfag.	Det har ikke vært bra, men har blitt bedre. Mener det har vært en bevisst satsing. Det er fokus på at man skal ta etterutdanning innenfor lesing.
Nedfelt i virksomhetsplan	Svarer ikke på spørsmålet.	Ja, via kommunal leseplan.	Usikker. Tror ikke det er et hovedtema, men at det er behandlet.	Svarer ved å henvise til at man gjennomfører lesekurs.	Via kommunens 1-10 plan for lesing og skriving. Skolen har startet planarbeid ift. denne kommunale planen.	Usikker. Tror det ettersom man er instruert til å ha fokus på lesing på alle nivåer.
Etterspørres arbeidet med lesing?	Svarer ikke på spørsmålet.	Nei.	Ja, i hvert fall Bison, arbeid med begreper og førforståelse.	Ikke registrert dette.	Ja, men ikke systematisk. Begrenset til arbeid med Bison.	Ja.

4.1.8 Nasjonale prøver

Jeg valgte å belyse to forhold rundt nasjonale prøver i lesing ved hjelp av intervjuene. Det ene var i hvilken grad man forbereder seg til prøvene, mens det andre var om eller hvordan man bruker resultatene. Det dominerende inntrykket blant disse lærerne var at man nå i stor grad bruker resultatene fra nasjonale prøver i lesing som en del av kartleggingen av den enkelte elev, og videre som et verktøy for å iverksette målrettede tiltak for å hjelpe de svakeste leserne. Når det gjelder forberedelser til nasjonale prøver, kan det virke som at det i stor grad er opp til den enkelte lærer om og hvordan man gjør dette.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6
Forbereder man seg til nasjonale prøver?	Nei.	Ja, denne læreren, men man er ikke samkjørt på skolen.	Inntrykk av at man ikke forbereder seg på oppgavetypen, men at det leses i forkant.	Har litt fokus på det.	Vet ikke.	Ja, men mest opp til den enkelte lærer. Denne læreren bruker tidligere prøver og oppgaver med samme metode som i NP.
Bruker man resultatene fra nasjonale prøver? Hvordan?	Litt til kartlegging, men foretrekker andre kartleggingsverktøy. Opplever at verktøyene fungerer dårlig i nasjonale prøver, bl.a. i forhold til tilgang til resultatene.	Lager oversikter over elever på nivå 1 og 2 som gis avdelingslederne. Ser behovet og mener at kartlegging må brukes, men sliter med å få til en samordning på skolen. Jobber med elever i såkalt "gul sone" (marginalt svake elever) i samarbeid med PPT.	Resultatene tas opp i ressursteam og brukes aktivt. Bruker resultatene til å diskutere og iverksette metoder for å bedre leseferdighetene, med særlig fokus på de på laveste nivå.	Er veldig bevisst på resultatene og vil alltid prøve å heve de laveste. Resultatene overvåkes på elevnivå og tas med i det totale kartleggingsbildet.	Resultatene brukes både til oppfølging av den enkelte elev og for å få oversikt over hele trinnet. Ledelsen utarbeider tabeller og oversikter for skolen og enkeltelever, og man setter inn tiltak der hvor det trengs.	Resultatene brukes systematisk i forhold til å hjelpe de elevene som ligger lavt. Begrunner dette i kunnskap om at skolen blir veldig tung for de som har lav lesekompetanse. Resultatene er viktigere som kartlegging av den enkelte elev enn på skolenivå.

4.1.9 Tilføyelser

Avslutningsvis i intervjuet åpnet jeg for at lærerne kunne komme med relevante tilføyelser. Fem av lærerne benyttet denne anledningen og kom med ulike interessante tilføyelser. Den enkelte lærers tilføyelse presenteres i hvert sitt punkt nedenfor. Presentasjonen er direkte sitater fra lærerne.

- *Det er viktigst å ha dialog med eleven, å se eleven. Arbeidstid fra 8-16 er ikke aktuelt! Tilgjengelighet er viktig.*
- *Jeg synes det er veldig bra at det blir satt fokus på lesing i ungdomsskolen og i alle fag. Jeg synes det er vanskelig å få de som ikke er norsklærere til å forstå at det gjelder i deres fag like mye som i norskfaget. Det er viktig å være obs på at vi får mange elever til ungdomsskolen som har veldig store utfordringer med lesinga si, men som ikke har vært fanga opp underveis. Lærere på ungdomsskolen tror at elevene kan å lese.*
- *Jeg synes det er viktig å få med at det med leseforståelse og strategier brukes på alle nivåer i skolen.*
- *Hvis man skal øke leseforståelse, hastighet og alt sånn så gjelder det å lese og bare senke skuldrene med resten, så kommer det etterpå. Jeg tror man gjør ganske mye som man ikke er bevisst på, men som man gjør fordi man vet det er bra. Viktig å ha gode kilder til materiell og gode lærebøker.*
- *Lesing er spennende. Det er en doktorgradsstipendiat som gjorde en studie i fengselet blant etnisk norske. 70% av de leser under kritisk grense for voksne. De som sliter med lesing forstår sannsynligvis ganske lite av det livet de skal leve.*

4.2 Observasjon

Det er visse fokusområder som skiller seg ut både i at det gjøres mye og at det ikke gjøres i de observerte undervisningsøktene. Dette kan ha sammenheng med at alle undervisningsøktene var ved samme skole. De observerte lærerne er ikke intervjuet, så dataene jeg presenterer her er kun basert på observerte hendelser i én spesifikk undervisningsøkt. I resultatgjennomgangen tar jeg for meg svarene innenfor de ulike temaene

jeg har behandlet. De observerte lærerne er nærmere beskrevet i metodekapittelet og omtales videre som lærerne. Hver observerte skoletime omtales som undervisningsøkt.

4.2.1 Leseforståelsesundervisning med fokus på forkunnskaper

Undervisning rettet mot å aktivisere elevenes forkunnskaper fant sted i alle de fire observerte undervisningsøktene. Den gjennomgående metoden som ble brukt her, var dialog i hel klasse, gjerne igangsatt ved at læreren stilte spørsmål om temaet og tidligere gjennomgått fagstoff. I en av timene hjalp også læreren i dialog elevene til å trekke linjer mellom det faglige temaet i timen og erfaringer fra hverdagslivet. Én av lærerne noterte elevenes innspill på hva de hadde av forkunnskaper om temaet på tavla. Denne læreren fortsatte å notere stikkord på tavla gjennom hele undervisningsøkta (se kapittel 4.2.2) og lot disse gå inn i en oppsummeringsøkt til slutt (se kapittel 4.2.3).

To av undervisningsøktene inneholdt også elementer av undervisning rettet mot å *skape* forkunnskaper hos elevene. Det var imidlertid ikke en sentral metode og virket ikke systematisk og gjennomtenkt i samme grad som undervisningen rettet mot å *aktivisere* forkunnskaper. Den enerådende metoden på dette området var at lærer fortalte om temaet, mest fritt og på eget initiativ, av og til utløst av spørsmål fra elever.

4.2.2 Leseforståelsesundervisning med fokus på ordforråd

Det var fokus på å identifisere og lære nye ord i alle undervisningsøktene. Det hadde stort fokus i tre av øktene. I den ene økta satte læreren fokus på viktige ord i teksten mens hun leste høyt. Hun stoppet hyppig opp og trakk frem og forklarte viktige fagspesifikke ord. I forlengelsen av dette ble elevene satt til selv å lese videre i fagteksten (læreboka) og notere ukjente ord. Avslutningsvis ble disse ordene tatt opp i klassen, og læreren forklarte dem muntlig. Læreren brukte noe tid i instruksjonen til denne oppgaven på å motivere elevene til å komme med ord. Hun sa blant annet at hun selv hadde notert ord hun mente kunne være ukjente, og at disse ville trekkes frem dersom ikke elevene selv påpekte ord. Det virket som at dette var en kjent arbeidsform for elevene, og mange bidro i gjennomgangen i klassen. I de to andre undervisningsøktene hvor ordforråd hadde stort fokus, var det dialog og lærers forklaring som var metode. Læreren som startet med å notere elevenes forkunnskaper i stikkord på tavla, fortsatte med å notere viktige ord som ble identifisert underveis på tavla etter hvert som de dukket opp mens elevene leste høyt fra lærebokteksten. I den

undervisningsøkta hvor fokuset på ordforråd var minst, var den viktigste metoden at lærer gikk rundt og svarte på elevers spørsmål av typen ”hva betyr det ordet?”.

Undervisning i strategier for å forstå og tilegne seg nye ord, for eksempel å analysere kontekster og trekke slutninger, påpeke synonymer og antonymer og meningsbærende deler av ordene, var praktisk talt ikke forekommende i de fire undervisningsøktene. Det skjedde én gang i én av øktene ved at læreren påpekte og demonstrerte hvordan forståelsen av nye fagspesifikke ord kan bli dypere etter hvert som man møter det flere ganger i ulike kontekster gjennom fagteksten.

4.2.3 Leseforståelsesundervisning med fokus på forståelsesstrategier

I den undervisningsøkta hvor fokuset var minst på ordforråd, var fokuset på forståelsesstrategier tilsvarende stort. Lærerens forklaring og instruksjoner samt elevenes reaksjoner på dette indikerte at dette var kjent for elevene. Metoden gikk ut på at læreren innledningsvis i undervisningsøkta kort repeterte de tre forståelsesstrategiene tankekart, tokolonnotat og nøkkelord, før elevene fikk oppdraget ”les og lær” et delkapittel i læreboka. Elevene skulle selv velge hvilken av de tre forståelsesstrategiene de ville bruke. Observasjonen indikerte at disse 10.-trinns elevene i varierende grad var selvregulerte nok til å jobbe effektivt på denne måten. Læreren opplyste imidlertid at klassen vanligvis jobber mer effektivt enn i den observerte undervisningsøkta, fordi de akkurat denne timen var veldig opptatt av kunngjøring av standpunkt karakterer. Her kom det altså inn en tilfeldig målingsfeil. I to av de andre øktene ble ulike forståelsesstrategier brukt som en del av den lærerstyrte dialogen i hel klasse. To av lærerne fokuserte på bilder, tidslinjer og andre illustrasjoner i teksten, mens en av dem også brukte kart for å plassere hendelser geografisk og hjalp elevene med å trekke linjer mellom fagteksten og kjent stoff. I en av øktene var det liten fokus på forståelsesstrategier.

Resiprok undervisning

Jeg hadde ved hjelp av punkter i observasjonsskjemaet et særlig fokus på å registrere bruk av de fire strategiene som utgjør resiprok undervisning; oppsummering, at elevene lager spørsmål til tekst, søke oppklaring og foregripelse. Det foregikk generelt lite av disse undervisningsmetodene i undervisningsøktene. Strategien ”at elevene lager spørsmål til tekst” forekom ikke, mens ”foregripelse” forekom én gang i én undervisningsøkt. Den

lesestrategien fra resiprok undervisning som forekom hyppigst var ”oppsummering”. Denne strategien ble brukt i to av undervisningsøktene, begge steder i plenum i klassen mot slutten av timen. I den ene av disse øktene ble oppsummering av tekst knyttet opp mot stikkord som læreren hadde notert på tavla gjennom hele undervisningsforløpet. ”Å søke oppklaring” forekom i kun én av øktene, men ble der brukt flere ganger i siste halvdel av undervisningsøkta.

4.2.4 Andre observasjoner

Jeg så også etter om det ble arbeidet med sjangerbevissthet, om høytlesning var et element i undervisningen og om det ble undervist i å ”lese mellom linjene” og gjøre inferenser.

Fagtekstene i alle øktene var læreboktekster. Undervisning i sjangerbevissthet forekom ikke i noen av de fire undervisningsøktene. Høytlesning forekom i tre av øktene. I to av undervisningsøktene var det snakk om et kort innslag av at lærer leste høyt for klassen, mens det i den tredje var elevene som leste høyt. Denne seansen varte i ca. 30 minutter og foregikk ved at alle elevene etter tur leste hvert sitt korte avsnitt, og at man hadde dialog med særlig mye fokus på ordforråd (se over) mellom hver leser. Det å lære å ”lese mellom linjene” og gjøre inferenser forekom i én av øktene i en dialogsituasjon hvor lærer modellerte metoden. Det ble ikke undervist eksplisitt utover dette.

Som det fremkommer av presentasjonen, er lærerstyrt dialog i hel klasse en dominerende undervisningsform.

5 Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil resultatene som er presentert i forrige kapittel drøftes i lys av teori og forskning presentert i kapittel 2. Etter en innledende drøfting av hovedfunn rundt hva lærerne gjør og ikke gjør når det gjelder arbeid med elevers forståelse av fagtekster i ungdomsskolen, vil jeg drøfte funnene nærmere innenfor de tre hovedområdene for studien: undervisning med fokus på hhv. forkunnskaper, ordforråd og lesestrategier. Det er naturlig å tenke seg at nasjonale prøver i lesing, som i ungdomsskolen gjennomføres på 8. og 9. trinn, påvirker lærernes undervisning i leseforståelse, ikke minst innenfor mine hovedområder. Jeg vil derfor også kort drøfte lærernes arbeid rundt disse prøvene. Resultatenes begrensninger er drøftet i kapittel 3 og vil dermed i liten grad inngå i drøftingen i dette kapitlet.

5.1 Hva gjør lærerne?

Fem av de seks intervjuede lærerne sier at de underviser i leseforståelse.

Undervisningsmetoder for å fremme leseforståelse forekom også i alle de fire observerte undervisningsøktene. Selv om materiellet ikke gir noe klart bilde av hvor eksplisitt denne undervisningen er, mener jeg det er et tegn på at den brede enigheten om at leseforståelse må undervises av alle lærere og ikke bare norsklærerne (Andreassen, 2007), kan ha nådd ut til praksisfeltet. Svarene på utdypingsspørsmålet ”hva forstår lærerne med begrepet leseforståelsesundervisning” viser at det er en generell oppfatning at dette handler om lærerens undervisning for at elevene skal forstå de aktuelle tekstene. Det er i tråd med forskning på hva som er effektiv undervisning i leseforståelse når lærerne trekker frem lesestrategier, studieteknikk og begrepsinnlæring som sentrale komponenter i sin undervisning (Andreassen, 2007).

Dataene fra både intervjuene og observasjonene sier at det hos disse lærerne er et stort fokus på begreper, da særlig de fagspesifikke begrepene.

Undervisningstiltak for å aktivisere elevenes forkunnskaper står også sentralt både i de observerte undervisningsøktene og i intervjudataene. I dette arbeidet er dialog sentralt. Observasjonene viste at disse dialogene var lærerstyrte i hel klasse. Nettopp det å trekke elevenes forkunnskaper inn i arbeidet med fagtekster fremheves som den kanskje viktigste

enkeltfaktoren for å fremme leseforståelse (Bråten, 2007:61), så det er særlig positivt å se at dette forekommer i så utstrakt grad.

I intervjuene svarer lærerne at de underviser i forståelsesstrategier. Observasjonsdataene viste et mer blandet bilde av nettopp dette. I den grad slik undervisning fant sted, var den i begrenset grad eksplisitt og foregikk i lærerstyrt dialog. Selv om mine intervjuer og observasjoner ikke var av samme lærere, så er disse funnene i tråd med det Anmarkrud og Bråten har funnet i sine studier av norske læreres undervisning i lesestrategier (Anmarkrud og Bråten, 2012). I sammenligningen av intervjudata og klasseromsobservasjon fant de at den læreren som fortalte at undervisning av strategier sto sentralt i hennes undervisning faktisk hadde lite slik undervisning. Graden av eksplisittethet i strategiundervisningen var dessuten lav. Videre ble det observert mer strategiundervisning hos den læreren som uttalte at hun hadde liten tro på at strategisk kompetanse kunne undervises, og som følgelig uttalte at hun gjorde lite av dette i sin undervisning. Forskerne trakk ut fra dette den slutningen at den kunnskapen som ligger til grunn for lærernes strategiundervisning er erfaringsbasert og ikke deklarativ og teoretisk (Anmarkrud og Bråten, 2012:203).

5.2 Hva gjør lærerne ikke?

Et av de mest markante funnene i min studie er at det gjøres lite for å bedre eller skape forkunnskaper hos elevene. Intervjumaterialet antyder at det er en viss begrepsammenblanding blant lærerne. Når de svarer at slike tiltak er en del av deres undervisning, viser det seg ofte at det egentlig er organiseringsstrategier, aktiviseringsstrategier eller elaboreringsstrategier de refererer til. Det handler ofte om innledende samtaler i hel klasse hvor læreren trekker frem relevante temaer klassen har lært om før eller trekker linjer til forhold i elevenes dagligliv. En annen hyppig brukt metode ser ut til å være tankekart, gjerne ved at læreren tegner opp og fyller ut et tankekart på tavla ut fra elevenes innspill. Når det gjelder forkunnskaper, er det altså et markant skille mellom at lærerne gjør mye for å aktivisere, men lite for å skape eller bedre slike. Dette kan henge sammen med at nettopp organiseringsstrategier, gjerne med konkrete undervisningstips, ser ut til å ha stått sentralt i fokuset som har vært på leseforståelsesopplæring, for eksempel fra UDIRs side (UDIR, 2014d). Den nevnte begrepsammenblandingen kan antyde at

leseforståelsesopplæring med fokus på forkunnskaper for mange lærere er identisk med organiserings-, aktiviseringsstrategier- og elaboreringsstrategier.

Det er også et sentralt og entydig funn at lærerne i svært liten grad underviser i strategier for å forstå ukjente ord, og der det skjer, handler det stort sett om bruk av ordbøker. En av lærerne jeg intervjuet, uttalte at hun følte den ordinnlæringen hun hadde mulighet til å bedrive på skolen nærmest som ”en dråpe i havet” i forhold til det enorme behovet elevene har for å utvide sitt ordforråd. Det sier seg selv at man ikke har noen mulighet til i skolen å lære elevene ”alle” ord de trenger å kunne – utvidelse av ordforråd er tvert imot en prosess som for de fleste varer hele livet. Dermed er det avgjørende viktig at elevene får de verktøyene som trengs, som å analysere konteksten i og omkring ordet. En eksplisitt undervisning i kontekst, orddeler o.a. vil være nødvendig både for å utvide elevens ordforråd og for å gi dem nødvendig dyp innsikt i ord for å kunne forstå fagtekster (Lyster, 2009 og Pressley, 2006). Den viktige modelleringen for å gi elevene slike verktøy og innsikt (Bråten, 2007:57) ser altså ikke ut til å foregå i noen grad i mitt utvalg.

Intervjudataene sier entydig at undervisning i sjangerkompetanse i liten grad finner sted i forbindelse med arbeidet med fagtekster. Slik undervisning synes helt overlatt til norskfaget. Dette er ugunstig i lys av at personer med god leseforståelse gjerne har bedre kjennskap til forskjellene mellom sjangre enn det personer med dårligere leseforståelse har (Vellutino 2003 referert i Bråten, 2007:66). – Arbeid med sjangerkompetanse i fagene kunne altså økt elevenes leseforståelse.

5.3 Undervisning med fokus på forkunnskaper

Som nevnt ovenfor, er bildet todelt når det gjelder undervisning med fokus på forkunnskaper. Lærerne har stort fokus på å aktivisere elevenes forkunnskaper, men lite på å skape eller forbedre dem. Den typen arbeid som foregår, kan da være med på å øke elevenes lesemotivasjon ved at arbeidet med forkunnskapene deres kan gjøre dem nysgjerrige på teksten som kommer. Dette arbeidet kan dessuten øke elevenes bevissthet på hensikten med lesingen (Kulbrandstad, 2003:185). Arbeidet med å aktivisere elevenes forkunnskaper må fokusere på de *relevante* forkunnskapene i forhold til den aktuelle teksten (Bråten, 2007). Når jeg finner at lærerstyrt dialog er en sentral undervisningsmetode i dette arbeidet, synes dette godt ivaretatt. Når problemet ofte er at elevene ikke først og fremst mangler forkunnskaper,

men at de lar være å knytte dem sammen med det de leser (Bråten, 2007), vil den typen arbeid de intervjuede lærerne gjør, være effektiv. I de læringsdialogene jeg har funnet at foregår, er det viktig at lærerne ikke bare gjør disse aktiviserings- og organiseringstiltakene sammen med elevene, men at de også gjør det så eksplisitt at de *sier* at det som foregår er viktig med tanke på å forstå det de skal lese (Anmarkrud og Bråten, 2012). Jeg har ikke data som sier i hvilken grad de intervjuede lærerne er så eksplisitte i sine forklaringer, men selv om det foregikk undervisning for å trekke inn elevenes forkunnskaper i alle de observerte undervisningsøktene, forekom ikke slike eksplisitte forklaringer der. Mye av det lærerne gjør i sitt daglige arbeid i klasserommet, bunner i erfart kunnskap med implisitte begrunnelser for metodevalg (Anmarkrud og Bråten, 2012). Det kan synes som lærerne trenger å bevisstgjøres at det de gjør – som er mye bra – i større grad må begrunnes eksplisitt for elevene.

Lærerne trekker i liten grad inn det å skape eller forbedre elevenes forkunnskaper. Det er et problem all den tid man ikke kan forvente at elever som mangler forkunnskaper, skal bedre sin leseforståelse uten at det iverksettes tiltak for å bedre forkunnskapene deres (Bråten, 2007:63). Det å lese i seg selv kan anses som et tiltak for å bedre elevenes forkunnskaper (Bråten, 2007:63). Slik undervisning foregår for så vidt, da flere av de intervjuede lærerne rapporterer et stort fokus på at elevene skal lese – særlig skjønnlitteratur. Det ser likevel ut til at mer eksplisitt undervisning på dette området foregår i liten grad. I tillegg til det nevnte at arbeid med forkunnskaper for mange kan ha blitt synonymt med aktiviserings-, organiserings- og elaboreringsstrategier, viser intervjudataene mine at lærerne opplever store begrensninger i ressursituasjonen. Det er blant annet liten anledning til å ta elevene med ut på ekskursjoner – som er én måte å skape forkunnskaper på. Bruk av film kan være en mindre ressurskrevende og effektiv måte for å skape forkunnskaper. Noen lærere sier også at de bruker denne metoden noe. Jeg fant lite entydig belegg for å si om film fortsatt brukes mest i etterkant av arbeid med temaer eller om man utnytter potensialet denne metoden har for å skape forkunnskaper før arbeidet med temaet starter. Et stadig tilbakevendende tema for lærerne jeg intervjuet, var dessuten tidspress. Fagene i ungdomsskolen har store pensum som skal undervises og vurderes på kort tid. Det er en sannsynlig årsaksfaktor til at man ikke prioriterer å gjøre aktiviteter som film og utflukter før man starter arbeidet med lærebokteksten. Slike aktiviteter kan av mange lærere oppleves som for lite målrettede mot undervisning og vurdering.

5.4 Undervisning med fokus på ordforråd

Undervisning med fokus på ordforråd, og da særlig med fokus på begrepene i fagtekstene, foregår ut fra studien hyppig hos alle de ti lærerne. En grunn til dette kan være at lærerne opplever at elevenes ordforråd er svakt, og at det har vært en negativ utvikling på dette området. Forskning referert i kapittel 2.2.2 konkluderer med at direkte og tydelige ordforklaringer fra læreren kan øke elevenes ordforråd betraktelig (Bråten, 2007:56). Både intervjudata og observasjoner viser at denne typen ordforklaringer foregår i klasserommene. Generell lesing av skjønnlitteratur foregår også. Lyster (2009) sier at slik lesing er en god måte å øke elevenes ordforråd på. Denne lesingen må kombineres med lærerens interaksjon med elevene. Jeg har lite entydig data som sier om dette foregår. Ragnes' masteroppgave om ord og begreper i undervisningen for økt leseforståelse (2013) viser også at høytlesning er en hyppig brukt kilde til vokabulartilegnelse. Her finner man videre at den nødvendige interaksjonen mellom lærer og elever i stor grad finner sted. Samtale om teksten som leses høyt, er en svært regelmessig læringsaktivitet, og mange bruker også sentrale ord fra teksten som utgangspunkt for samtalen. Av Lysters (2009) oppsummering av viktige stikkord for arbeidet med ordforråd finner jeg at følgende foregår vesentlig grad i undervisningen i mitt utvalg:

- Samtale og diskusjon rundt ords betydning med elevene.
- Lage rutiner for å arbeide med ord i førlesefasen og sjekke forståelsen av nye eller vanskelige ord i lese- og etterlesefasen.
- Gjøre arbeidet med ordforråd så systematisk og strukturert at det blir naturlig for elevene å søke forståelse av ord de ikke forstår.
- Bruke leksikon eller internett for å søke forklaring av nye ord.

For øvrig synes det som at ordforrådsundervisningen og det lærerne forbinder med slik undervisning i stor grad handler om å identifisere ukjente ord og gi forklaring på disse. Dette kan ha den gunstige effekten at elevene får en klar bevissthet rundt lesingens hensikt og en selvregulering i forhold til å oppdage manglende forståelse og søke oppklaring.

Det jeg mener er den største utfordringen i lærernes undervisning opp mot ordforråd, er at de i så liten grad underviser elevene i strategier for å kunne forstå ukjente ord. Funn hos Rangnes (2013) gir samme resultat: få lærere underviser ordlæring ved å bruke morfologi. For å gi elevene nødvendig dypere innsikt, og å gjøre dem i stand til stadig å utvikle ordforrådet sitt mer og mer selvstendig, er det nødvendig å lære dem å analysere kontekster rundt ordet og internt i ordet. Elevene bør læres å se på ordstamme, pre- og suffikser og ved

hjelp av dette slutte seg til mulige betydninger av ordet (Lyster, 2009). På denne måten smelter arbeid med forkunnskaper og ordforråd sammen; elevene lærer å ta fatt i orddele de kjenner for å tilegne seg det nye ordet.

5.5 Undervisning med fokus på forståelsesstrategier

Hele fem av de seks intervjuede lærerne sa at de underviser i leseforståelsesstrategier, og det fremkom at dette foregår regelmessig i arbeidet med fagene. Når Bjørlo i sin masterstudie (2013) påpeker nettopp bruk av gode leseforståelsesstrategier som et av kjennetegnene på god praksis i leseundervisning, er det gledelig at dette forekommer i så stor grad i mitt utvalg. Den ene læreren som ikke hadde dette som en fast del av sin undervisning, sa at det i stedet var et stort fokus ved skolestart i 8. trinn. Forskere har kommet frem til at det er den regelmessige, integrerte strategiundervisningen som er effektiv. I tillegg må undervisningen være systematisk, knyttet til et begrenset antall ulike strategier og foregå over et betydelig tidsrom (Bråten, 2007). Lærernes undervisning i lesestrategier ser ut til å imøtekomme i hvert fall de to siste kravene. Materialet gir lite belegg for å bedømme systematikken i undervisningen. Når fire av lærerne sier at skolen har vedtatt å bruke noen felles forståelsesstrategier som skal brukes, kan det imidlertid anses som et tegn på systematikk. Når det gjelder faktisk praksis, er det likevel her verdt å merke seg at flere av lærerne påpekte utfordringer med å få alle lærerne ved skolen til å følge opp disse vedtatte strategiene. Både intervjudata og observasjoner viser at Bison-overblikk er en hyppig brukt lesestrategi. Dette er gunstig i lys av at det er viktig å undervise elevene i å bruke all informasjon i teksten, også bilder og illustrasjoner (Kulbrandstad, 2003). Bison-overblikket kan også motivere elevene til å foregripe tekstens innhold, noe som er gunstig for forståelsen (Andreassen, 2007).

Ettersom min gjennomgang av forskning og teori viste at resiprok undervisning kan gi en dramatisk og varig bedret leseforståelse (Andreassen, 2007), ønsket jeg å kartlegge om denne undervisningsmetoden ble brukt. Ingen av lærerne jeg intervjuet, kjente til resiprok undervisning. Siden denne metoden er så godt dokumentert av forskning, vil jeg si at dette er et uttrykk for manglende nødvendig kommunikasjon fra forskermiljøer til lærerne. Det var ikke uventet. Jeg ønsket likevel å kartlegge om de fire strategiene i resiprok undervisning forekom i utvalget. Først imøtekommes jo det sentrale elementet i resiprok undervisning: dialogen mellom lærer og elev. Slik dialog, i hel klasse, forekom hyppig i materialet. Hos de

intervjuede lærerne var det stor variasjon i forhold til bruk av disse strategiene. Den strategien som syntes minst brukt, var spørsmål til tekst. I den andre enden av skalaen var foregripelse. Fem av lærerne bruker denne strategien i større eller mindre grad. Det var i utvalget både lærere som ikke gjorde og som gjorde en del av oppsummering og oppklaring. I de observerte undervisningsøktene forekom det lite av strategiene fra resiprok undervisning i det hele tatt. Oppsummering var likevel noe brukt. For å få optimal effekt av resiprok undervisning må hele metodikken med alle de fire strategiene brukes (Andreassen, 2007). Imidlertid er også disse strategiene flere steder fremhevet som gode og effektive leseforståelsesstrategier. Når dialog likevel har en så sentral plass i undervisningen som mitt utvalg indikerer, hadde det vært ønskelig om disse strategiene i større grad fant veien inn i klasserommene.

5.6 Arbeid med nasjonale prøver i lesing

Det at man på 8. og 9. trinn i ungdomsskolen er pålagt å gjennomføre nasjonale prøver i lesing kan potensielt påvirke lærernes undervisning i leseforståelse. Som jeg har beskrevet i kapittel 1 er det jo nettopp elevenes leseforståelse disse prøvene, etter nærmere spesifikasjoner, måler (UDIR, 2014). På en side kan prøvene påvirke undervisningen ved at man forbereder elevene på prøvene, og dermed underviser i nettopp det prøvene etterspør. ”Teach the test” er oftest et negativt uttrykk. – Man bør generelt ikke begrense det man underviser elevene i til det de skal prøves i. Når det gjelder nasjonale prøver, mener jeg likevel at det å forberede elevene på prøvene, for eksempel ved å jobbe med lignende oppgaver på forhånd, nettopp er å jobbe med den typen leseforståelse de trenger i et livslangt perspektiv. Nasjonale prøver i lesing gir også en mulighet til regelmessig kartlegging av lesekompetansen til den enkelte lærers elever, sett i forhold til andre elever på skolen, i kommunen, fylket og på landsbasis. Dette kan føre til justering av praksis hos den enkelte lærer. Resultatene kan dessuten inngå i den grundige kartleggingen som bør finne sted av den enkelte elevs lesekompetanse.

I min studie kom det frem at de intervjuede lærerne og deres skoler i stor grad bruker resultatene fra nasjonale prøver i lesing som en del av kartleggingen av den enkelte elev, og som et verktøy for å iverksette tiltak for å hjelpe de svakeste leserne. En av skolene bruker også resultatene for å identifisere elever i såkalt ”gul sone” (marginalt svake elever) for å

iverksette tiltak rundt disse i samarbeid med pedagogisk tjeneste. Ingen av disse lærerne uttrykker at de eller skolen har noe fokus på sammenligningsaspektet som ofte dukker opp i mediene i forbindelse med prøvene. Én av lærerne uttrykker at hun foretrekker andre kartleggingsverktøy fordi hun opplever at verktøyene fungerer dårlig i nasjonale prøver. Brukt på den måten som fem av seks lærere beskriver her, mener jeg at nasjonale prøver kan utgjøre et viktig bidrag til leseundervisningen på skolene.

Når det gjelder arbeid med å forberede elevene til nasjonale prøver, er det større variasjoner blant lærerne jeg intervjuet. Mitt generelle inntrykk er at dette i stor grad overlates til den enkelte lærer, fortrinnsvis norsklærerne. De to lærerne som i størst grad forbereder elevene til prøven, gjør det ved hjelp av øvingsoppgaver som er tilgjengelig på UDIR sine hjemmesider og ved å lage tilsvarende oppgavetyper selv i andre fag. Når disse lærerne forbereder elevene til nasjonale prøver i lesing, er det mitt inntrykk at de jobber godt og eksplisitt med leseforståelse. Disse to lærerne er også av dem som har videreutdanning innen lesing og/eller et ustrakt ansvar for lesing på sin skole. Det rapporteres imidlertid at man er lite samordnet rundt dette på skolen – at det nettopp i stor grad er opp til den enkelte lærer om man forbereder elevene. En annen av lærerne sier hennes inntrykk er at man ved skolen ikke forbereder seg spesielt, men at det er økt fokus på lesing generelt i forkant av prøven. En av lærerne sier at hun ikke i det hele tatt forbereder elevene til nasjonale prøver, mens en siste ikke har nok erfaring med 8. og 9. trinn til å vite dette.

Ut fra mine observasjoner mener jeg at man kunne ha utnyttet det potensialet nasjonale prøver har som leseforståelsesundervisning mye mer ved i større grad og mer systematisk arbeide med prøveformen på hele skolen. Om man kaller det forberedelser til prøvene eller om det inngår i det vanlige og regelmessige arbeidet med lesing gjennom året er underordnet.

5.7 Hva skal til for at lærerne skal undervise mer i leseforståelse?

Tilleggsspørsmålet i min problemstilling: ”hva skal til for at lærerne skal undervise (mer) i leseforståelse?” er kanskje i et fremtidsperspektiv det mest interessante. Her søker jeg en konstruktiv tilnærming til hvordan vi kan utvikle praksisfeltet på dette området i positiv retning. Flere av lærerne jeg intervjuet, hadde også refleksjoner rundt dette spørsmålet.

Jeg finner uttalelsene til én av lærerne som har videreutdanning innen lesing og et utvidet ansvar for dette på sin skole, særlig interessant. Hun beskriver hvordan hun selv opplevde en ”oppvåkning” gjennom erfaring i forbindelse med videreutdanning hvor hun skjønnte hvor viktig denne typen undervisning er for elevenes motivasjon. Hennes teori er at de lærerne som ikke underviser på denne måten, ennå ikke har oppdaget hvor bra det er. Samtidig beskriver hun en situasjon hvor det er utfordrende å få et samlet kollegium til å omfavne og ta i bruk undervisning med fokus på leseforståelse. Spørsmålet blir da hvordan flere lærere skal oppleve denne ”oppvåkningen”. Denne lærerens erfaring, som jeg også deler, antyder at den varslede satsingen på å gi lærere mulighet for videreutdanning i det minste kan være et skritt på veien. Sammen med dette vil erfarings- og kunnskapsdeling være viktig.

Alle som jobber i ungdomsskolen, vet og erfarer at det er et stort tidspress. Det er mye og mange som skal inn i skolen, og kunnskapsmålene i læreplanverket er høye. Den læreren i mitt utvalg som klart uttrykker at hun ikke jobber nok med leseforståelse, trekker også frem tidspress som den sentrale forklaringen. Tid ble videre trukket frem som et sentralt svar av tre av lærerne på spørsmålet om hva som skal til for at de skal jobbe mer med forståelsesstrategier. Det være seg fordi norskfaget som kjernefag etter en av lærernes mening har alt for få undervisningstimer, eller fordi det kreves så mye at det skal gis tre karakterer i dette faget. En annen lærer tok også opp utfordringen i at man mangler lange, gode arbeidsperioder fordi ”andre ting” presses inn i skolehverdagen på bekostning av undervisningstid. Lærerne opplever et press på å måtte nå gjennom pensum. Det krever en faglig sterk og trygg lærer for å ”stå opp mot” kravene i læreplanverket, men det bør jo være rom for å spørre om man i skolen skal legge mest vekt på å komme gjennom alt som kreves, antakelig uten at majoriteten av elevene sitter igjen med varig kunnskap, eller om man skal gjøre noen bortvalg så elevene virkelig kan lære det man velger å undervise. Skoleledere/eiere og politikere må dessuten kanskje i større grad enn i dag ta konsekvensen av at skoleårets timer er en begrenset ressurs. Om man ønsker å oppnå de høye læringsmålene som er satt i læreplanverket, kan man ikke samtidig slippe ”alt og alle” inn i skolen. Det er også verdt å stille spørsmål ved om læringsmålene i nåværende læreplanverk bør nedjusteres i mengde for å få tid til å oppnå bedre kvalitet på den læringen som foregår i ungdomsskolen.

Økt kunnskap om metodikk og metodiske innfallsvinkler kan også være et viktig bidrag for at lærerne skal jobbe mer med leseforståelse. Flere av lærerne påpekte dette, både på egne og

kollegiets vegne. Også hos Rangnes (2013) kommer det frem at en fjerdedel av lærerne opplever å mangle kunnskap om hvordan man kan jobbe med vokabular i praksis. Her kan igjen videreutdanning og kunnskaps- og erfaringsdeling på skolene bli viktige bidragsytere. Det ser også ut til å være en positiv trend i skoler nå at flere gir særlig ansvar for kompetanseheving og –deling i kollegiet til lærere med spesiell kompetanse innenfor leseopplæring. Viktigheten av slik deling understrekes av studien som viste at egne eller kollegaers erfaringer for mange lærere er viktigste grunnlag for praksis (Rangnes, 2013). Kanskje kan kollegaers positive erfaringer og gode resultater med leseforståelsesundervisning inspirere lærere til selv å ønske økt kunnskap. Den autonome lærerens profesjonalitet og konstruktive innstilling er best ivaretatt hvis han eller hun selv opplever behovet for og nytten av den økte kunnskapen.

6 Konklusjon og avslutning

Hvordan underviser så lærerne i ungdomsskolen elevene i forståelse av fagtekster? For det første så er det et stort fokus på begreper i lærernes arbeid med elevenes forståelse. I dialogsituasjoner, først og fremst lærerstyrt i hel klasse, men også noe i mindre elevgrupper, arbeides det systematisk med å identifisere og forklare ukjente begreper i fagtekstene. Denne arbeidsformen ser ut til å medføre at elevene i stor grad er bevisste på å stoppe opp ved ukjente ord og søke forklaring. Foregripelse av tekstinnhold ser også ut til å være et fast innslag i forståelsesundervisningen, og dette gjøres gjerne i kombinasjon med å se på viktige begrep før man starter lesingen. Det å trekke inn og aktivisere elevenes forkunnskaper er videre en undervisningsform som virker å være en naturlig og sentral del av undervisningen. Noen grad av strategiundervisning finner også sted, og flere skoler har et lite utvalg felles strategier det forventes at alle lærerne skal undervise i. Bison-overblikk ser ut til å være en vanlig strategi i denne sammenhengen. Denne strategien gir dessuten et fokus på alle elementene i teksten. Også arbeidet med forkunnskaper og med forståelsesstrategier foregår i utstrakt grad i dialog. Det kan se ut til at lærernes undervisning i forståelse av fagtekster i stor grad er implisitt. Aktivitetene for økt forståelse gjøres gjerne uten at det presiseres eksplisitt overfor elevene at det er deres økte forståelse som er hensikten med undervisningsaktiviteten. Dette funnet samsvarer med Anmarkrud og Bråtens funn i klasseromsforskning på ungdomstrinnet (2012).

Det undervises altså i leseforståelse i norske ungdomsskoleklasserom. Jeg fant likevel flere svar på hva som skal til for at lærerne skal undervise i dette mer. Det sentrale ser ut til å være tid, kunnskap og erfaring med den positive effekten av slik undervisning. Lærerne trenger tid til å få undervise så grundig og effektivt som de vet er nødvendig. De trenger kunnskap om metodikk for leseforståelsesundervisning, og mange av dem trenger å oppdage hvor gunstig effekt slik undervisning har på elevenes læring og motivasjon. Mange lærere har gjort denne oppdagelsen. Den må bare gjøres av flere.

6.1 Hva så? – Veien videre

Det er i denne studien mange positive funn når det gjelder leseforståelsesundervisning som foregår i noen ungdomsskoleklasserom. Likevel viser både denne og andre studier at det er et utviklingspotensial, og status for norske elevers leseforståelse (Roe, 2013) viser at svært viktig arbeid fortsatt gjenstår.

Vi vet i dag mye om hva som skal til for å gi elever god undervisning i leseforståelse. Det er gjort mye internasjonal norsk forskning på dette, og vi har entydige svar. Blant annet må undervisningen være eksplisitt. Blant annet er strategiene i resiprok undervisning særlig effektive. Når det ser ut til at lærerne ikke kjenner til dette, er det et viktig signal om at vi trenger bedre kommunikasjon mellom forskermiljøene og lærerne som jobber i skolen. Videreutdanning kan være et viktig bidrag her, så når det signaliseres en økt satsing på dette, er det oppløftende. Det var også en tendens i mitt utvalg at viljen på den enkelte skole til å la lærere ta videreutdanning er positiv – kanskje mer enn før. Likevel kan det true videreutdanningsgraden innenfor lesing at det hos bevilgende myndigheter og i offentlig ordskifte er et så stort fokus på realfag. Realfag er selvfølgelig viktig, men det er vanskelig å tilegne seg hvis man ikke forstår det man leser.

”Ungdomstrinn i utvikling” (UDIR, 2014e) kan også gi grunn til optimisme. Dette er en nasjonal satsing som kan hjelpe skolene i sitt utviklingsarbeid, blant annet innen lesing. Den nye eksamensformen i norsk skriftlig er også med på å fremheve viktigheten av leseforståelse. Det er klart at hvordan og hva som vurderes er med på å styre hva lærerne har fokus på i sin undervisning. Det uttrykte behovet for å ”komme gjennom” alle kompetansemålene i fagplanene heller enn å ta seg tid til å lære ting skikkelig kan leses som et eksempel på dette. Det at leseforståelse nå vil måles på den avsluttende eksamen i 10. trinn kan kanskje bli det insentivet som fører til at flere lærere gjør *oppdagelsen*.

Litteraturliste

- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s.252-286). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221-251). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Anmarkrud, Ø. og Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre og A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193-212). Trondheim: Akademika forlag.
- Aukrust, V.G. (2007). ”Røverkjøp” og ”bra kjøp”: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 110-127). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst* (s. 31-51). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bjørlo, B.L. (2013). *God leseundervisning* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Duke, N.K. og Martin, N.M. (2008). Comprehension Instruction in Action: The Elementary Classroom. I C.C. Block og S.R. Parris (Red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s. 241-257). New York: The Guilford Press
- Engen, L. (2003). Å lese for å lære: Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring? I I. Austad (Red.), *Mening i tekst* (s. 305-319). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Gaskins, I.W. (2003). Taking Charge of Reader, Text, Activity, and Context Variables. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red), *Rethinking reading comprehension* (s. 141-165). New York: The Guilford Press.
- Golden, A. (2006). Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritets elever og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2006 (nr. 2), s. 79-99.

- Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst* (s. 15-30). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Kjærnsli, M. og Olsen, R.V. (2013). PISA 2012 – sentrale funn. I M. Kjærnsli og R.V. Olsen (Red.), *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 13-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. og Turmo, A. (red.) (2004). *På rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kleven, T.A. (2011b). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 27-48). Oslo: Unipub.
- Kleven, T.A. (2011c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 85-102). Oslo: Unipub.
- Kleven, T.A. (2011d). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 123-138). Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2008). Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2008 (nr. 1), s. 146-168.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lyster, S.H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s. 231-252). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Maagerø, E. (2010). Teksters tilgjengelighet. Fagspråk. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 185-200). Oslo: Novus.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Personvernombudet for forskning (hentet 2014), *Skal du samle inn data [tall/informasjon/video/lyd/foto/opplysninger] om personer?* Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/brosjyre_v10.pdf

- OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Palincsar, A.S. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red), *Rethinking reading comprehension* (s. 99-114). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching* (3. utg.). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. og Wharton-McDonald, R. (2006). The Need for Increased Comprehension Instruction. I Pressley, M., *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching* (3. utg.) (s. 293-346). New York: The Guilford Press.
- Rangnes, H. (2013). *Ord og begreper – et verktøy i undervisningen for økt leseforståelse for elevene?* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Reznitskaya, A., Anderson, R.C., Dong, T., Li, Y., Kim, I. og Kim, S. (2008). Learning to Think Well: Application of Argument Schema Theory to Literacy Instruction. I C.C. Block og S.R. Parris (Red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s. 196-213). New York: The Guilford Press
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 67-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2013). *Lesing*. I M. Kjærnsli og R.V. Olsen (Red.). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 177-200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, M. (2002). Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 131-147). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Snow, C.E. og Sweet, A.P. (2003). Reading for Comprehension. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red), *Rethinking reading comprehension* (s. 1-11). New York: The Guilford Press.
- Strømsø, H.I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 20-44). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

- Utdanningsdirektoratet (2011, 21.12.). Læreplan for Kunnskapsløftet, generell del. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Analyse av nasjonale prøver i lesing 2013*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Nasjonale_prover/Nasjonale_prover_lesing_2013.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2013b, mai). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (hentet 2014b). *Bison-blikk*. Hentet fra <http://www.udir.no/gammeltinnhold/Gamle-lareplanveiledninger/Samfunnsfag/Veiledning-til-lareplan-i-samfunnsfag/Samfunnsfag-NY/1--4-arstrinn/Samfunnskunnskap/BISON-blikk/>
- Utdanningsdirektoratet (2014a). *Eksamensveiledning. Om vurdering av eksamenssvar*. Hentet fra <https://pgsf.udir.no/dokumentlager/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=EG&katalog=Eksamensveiledninger%20grunnskolen&periode=Alle>
- Utdanningsdirektoratet (hentet 2014d). *Ungdomstrinn i utvikling. Komponenter i god leseopplæring*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/Komponenter-i-god-leseopplaring/3-A-utvikle-strategiske-lesere/>
- Utdanningsdirektoratet (hentet 2014e). *Hva er ungdomstrinn i utvikling?* Hentet fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet (hentet 2014c). *VØL-skjema*. Hentet fra <http://www.udir.no/gammeltinnhold/Gamle-lareplanveiledninger/Samisk/Veiledning-til-lareplan-i-Samisk-som-forstesprak/Samisk-som-forstesprak-Nordsamisk/Hoyremeny/Vurderingsskjemaer-skjemaer-kopieringsoriginaler/VOL-skjema/>

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Intervjuguide

Masteroppgave: Leseforståelsesundervisning i ungdomsskolen

Intervjuguide

Innledning/ bakgrunn	<ul style="list-style-type: none">- Litt om tema og bakgrunn for samtalen (leseforståelsesundervisning, masteroppgave/mitt masterprogram)- Taushetsplikt/anonymitet, NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste)- Har respondenten noen spørsmål eller kommentarer?- Info om opptak – be om samtykke! <p>Start opptak.</p> <ul style="list-style-type: none">- Bakgrunn: tid i skolen/ved denne skolen, utdanning, fagbakgrunn- Utdanning/erfaring med lesing/leseopplæring- Undervisningsfag
Spesifisering	<ul style="list-style-type: none">- Hva forstår du med "leseforståelsesundervisning"?- Føler du at dette er noe du "driver med"?- Har du noen spesiell utdanning/kursing innenfor dette?- Har respondenten noe utvidet ansvar for lesing e.a. grunnleggende ferdigheter ved sin skole?<ul style="list-style-type: none">- Utdyp, spredning/kollegaers holdning- Eller er det andre ved skolen som har et slikt ansvar?- Gir denne/disse veiledning? <p>Ledelse/rammebetingelser</p> <ul style="list-style-type: none">- Etter-/videreutdanningsmuligheter- Veiledning – generelt og innen LFU- Blir arbeid med LFU eller andre grunnleggende ferdigheter etterspurt?- Er LFU nedfelt i skolens pedagogiske virksomhetsplan <p>Nasjonale prøver</p> <ul style="list-style-type: none">- Forbereder man seg til disse?- Brukes resultatene? <p>Hvordan opplever du at lærebøkene er lagt opp ift. leseforståelse/arbeid med leseforståelse? (Spesifiser gjerne fag).</p> <p>Forkunnskaper</p> <p>Mener du at du gjør noe eksplisitt for å</p> <ul style="list-style-type: none">- aktivisere- skape <p>elevenes forkunnskaper som forarbeid til arbeid med fagtekster?</p> <p>Hvis ja – hva/hvordan?</p> <p>Kunne du vurdert å gjøre mer av dette? Hva skal i så fall til?</p>

Hvis nei – har du vurdert dette?
Hvis ja: hvorfor har du valgt det vekk?
Kunne du vurdert dette?
Hva skal til for at du skal gjøre slike ”øvelser”?

Hvordan bruker du dialog i arbeidet med fagtekster? (Resiprok undervisning)
Resiprok undervisning fire strategier: Bruker du noe av dette/hvordan:
- Oppsummering
- Elevene lager spørsmål til tekst
- Elevene søker oppklaring av tekst
- Forutse innhold i tekst
Hvis nei: har du vurdert å bruke dette?
Hvis ja: hvorfor har du valgt det vekk?

Kunne du vurdert dette?
Hva skal til?

Arbeid med elevenes sjangerbevissthet når man leser fagtekster.

Ordforråd

Hva er din oppfatning av elevenes generelle ordforråd?
- fagspesifikke ord
- ikke-fagspesifikke ord

Arbeider du eksplisitt med å øke elevenes ordforråd?
Hvis ja: hvordan?

Kunne du vurdert å gjøre mer av dette? Hva skal i så fall til?

Hvis nei: har du vurdert å gjøre dette?
Hvis ja: hvorfor har du valgt det vekk?

Kunne du vurdert dette?
Hva skal til?
Arbeider du med elevene eksplisitt for å forstå nye ord i fagtekster?
Hvordan?

Underviser du strategier for å forstå ukjente ord.

Forståelsesstrategier

Har dere noen ”felles” forståelsesstrategier ved skolen som alle gjør/skal gjøre? (For eksempel Bison, tankekart, begrepskart...)

Underviser du i forståelsesstrategier eksplisitt?

Hvis ja: hvordan?
Kunne du vurdert å gjøre mer av dette? Hva skal i så fall til?

Hvis nei: har du vurdert å gjøre dette?
Hvis ja: hvorfor har du valgt det vekk?

	<p>Kunne du vurdert dette? Hva skal til?</p> <p>LF i lekser. Høytlesning. Lære å lese ”mellom linjene”.</p>
Avslutning	<p>Noe du vil føye til/oppklare? Kan jeg ta kontakt med deg pr. mail hvis jeg trenger oppklaring under bearbeidingen av intervjuet?</p> <p>Kan en time klasseromsobservasjon være aktuelt? Etter nærmere avtale. Registrere arbeid med LFU. Selvsagt fortsatt 100% anonymt. Jeg vil utforme informasjonsskriv til foresatte som kan formidles i forkant, for eksempel på mail.</p> <p>Takk!</p>

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

KLASSEROMS OBSERVASJON – LESEFORSTÅELESUNDERVISNING

OBSERVASJONSSKJEMA

Fag: _____

Trinn: _____ Nytt tema? Ja/Nei

Aktivitet /kategori	0-5 min	6-10 min	11-15min	16-20 min	21-25 min	26-30 min	31-35 min	36-40 min	41-45 min	Komm.
Aktiverer for-kunnskaper										
Skape for-forkunnskaper										
Sjanger-bevissthet										
Ordforråd - forstå										
Ordforråd - strategier										
Forståelses-strategier:										
Bison										
Tankekart										
VØL e.l.										
Annet										
Høytlesning - lærer leser										
Høytlesning - elever leser										
Lese "mellom linjene"										
RU: Oppsummering										
RU: Elevene lager spørsmål til tekst										
RU: Søke oppklaring										
RU: Forutse innhold i tekst										

RU: Resiprok undervisning

K: Klasse, G: Grupper, P: Par

Vedlegg 3: Forespørsel om intervju

Lene Thon
Arverudstien 9
2170 Fenstad

Rektor ved xx ungdomsskole

06.12.13

FORESPØRSEL OM INTERVJUOBJEKTER

I forbindelse med det pågående arbeidet med min masteroppgave, henvender jeg meg med dette til dere for å få kontakt med lærere som kan tenke seg å bli intervjuet om leseforståelsesundervisning.

Jeg jobber til daglig som lærer i ungdomsskolen i Nes, og er nå altså i gang med min masteroppgave. Denne oppgaven fullfører det toårige masterprogrammet "master i lesing og skriving i skolen 5-10" ved Universitetet i Oslo/Høgskolen i Oslo og Akershus. Etter en rekke fagmoduler med ulike perspektiver innenfor lesing og skriving, har jeg nå valgt å fokusere på ungdomsskolelæreres undervisning i leseforståelse.

Min masteroppgave vil bestå av en teoridel som redegjør for hva forskning har kommet frem til at er god undervisning i leseforståelse, og en empirisk del hvor jeg ønsker å intervjuere lærere om hvordan/om de underviser på denne måten. Et poeng for meg vil også bli å belyse hva som skal til for at lærere skal undervise i leseforståelse.

Jeg tillater meg dermed nå å spørre om det ved din skole finnes lærere som kan tenke seg å stille opp til et slikt intervju. Intervjuet vil anslagsvis ha en varighet av ca. 1 skoletime, og jeg kommer til deres skole for å gjennomføre det. Fullstendig anonymitet for deltagende lærere er en selvfølge. Jeg vil helst ha kontakt med lærere som underviser i norsk og/eller minst et av de typiske "lesefagene"; samfunnsfag, rle og naturfag. Jeg håper å kunne gjennomføre intervjuene i løpet av januar 2014.

Som et "tak for hjelpen" kan jeg om ønskelig og etter nærmere avtale tilby deres lærere en presentasjon av arbeid med leseforståelse, gjerne med vekt på konkrete eksempler på hvordan jeg selv jobber med dette.

Ta gjerne kontakt hvis du ønsker ytterligere informasjon for å ta stilling til dette.

Ettersom jeg ønsker å gjennomføre intervjuene allerede i januar, håper jeg på et snarlig svar.

Vennlig hilsen

Lene Thon
lenethon@online.no
Tlf.: 412 21 77

Samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjektet

Leseforståelsesundervisning i ungdomsskolen

Bakgrunn og formål

Studien inngår i masteroppgave i masterprogrammet "lesing og skriving i skolen 5-10" ved Universitetet i Oslo/Høgskolen i Oslo og Akershus. Forskningsspørsmålet er:

Hvordan underviser lærer i ungdomsskolen i forståelse av fagtekster?

Med tilleggsspørsmål rundt hva som skal til for at lærerne skal undervise (mer) i leseforståelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer for den enkelte lærer et personlig intervju av ca. 1 times varighet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun studenten og veileder ved Høgskolen i Oslo vil ha tilgang til informasjon om hvilke skoler/lærere som deltar i studien

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen "masteroppgave".

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2014. Etter dette tidspunktet vil kun den anonymiserte masteroppgaven lagres videre. Opptak og notater fra intervju vil ikke lagres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli destruert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Lene Thon, lenethon@online.no/41221777.

Studien er vurdert av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og vurdert "ikke meldepliktig".

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Informasjon om observasjon til foresatte

Informasjon om observasjon i klassen

Til foresatte

I forbindelse med et forskningsprosjekt i min masteroppgave i "lesing og skriving i skolen, 5-10" ved Universitetet i Oslo, vil jeg gjøre en observasjon i klassen til ditt barn. Observasjonen vil være av én skoletimes varighet og gjennomføres i perioden 24.4.-9.5.

Temaet for min studie er leseforståelsesundervisning i ungdomsskolen. Det er derfor læreren og undervisningen som er gjenstand for observasjon, ikke elevene. Dette skrivet er dermed bare ment til deres informasjon. Jeg kan likevel presisere at verken elevene/klassen, læreren eller skolen vil kunne identifiseres i min masteroppgave, og at studien er godkjent som "ikke meldepliktig" av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Observasjonen gjøres i samråd med rektor og faglærer.

Ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål rundt dette.

Vennlig hilsen

Lene Thon
masterstudent

lenethon@online.no



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Eva Michaelsen
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 22.01.2014 Vår ref: 36800 / 2 / IB Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt
20.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36800 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

*Leseforståelsesundervisning i ungdomsskolen Høgskolen i Oslo og
Akershus, ved institusjonens øverste leder Eva Michaelsen Lene Thon*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig
dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller
konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger
til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.
Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lene Thon lenethon@online.no

Inga Brautaset

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Data innhentes ved individuelle intervju med lærere på ungdomstrinnet ved et utvalg skoler. Lyddopptak av intervju tas opp på diktafon og transkriberes. Vi minner om at lærer av hensyn til taushetsplikten ikke kan omtale enkeltelever slik at de kan gjenkjennes, og vi anbefaler at studenten presiserer dette innledningsvis i intervjuet.

Det kan også bli aktuelt å foreta observasjon av elever og lærere i klasserommet. Observasjonsdata vil kun foreligge i form av notater, der ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes verken direkte eller indirekte.

Personvernombudet legger til grunn at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte (gjennom navn eller andre personentydige kjennetegn), indirekte (gjennom bakgrunnsvariabler som skole, klasse, alder, kjønn osv.), eller gjennom kode og koblingsnøkkel (som navneliste).

Vi anbefaler at elevene får skriv med hjem om prosjektet, der det understrekes at kun anonyme opplysninger registreres.

Prosjektnr: 36800